مناهج البحث
فى
العلوم التربوية والنفسية



د. محمد الطيب　　د. حسين الدرينى
د. شبل بدران　　د. حسن البيلاوى
د. كمال نجيب

دار المعرفة الجامعية

مناهج البحث
فى
العلوم التربوية والنفسية

د. محمد عبد الظاهر الطيب   د. حسين الدرينى

د. شبل بدران   د. حسن حسين البيلاوى

د. كمال نجيب

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الكتاب : مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية

الكاتب : د. محمد الطيب، د. حسين الدرينى، د. شبل بدران
د. حسن البيلاوى، د. كمال نجيب

الطبعة : الأولى ١٩٩٧ - الثانية ٢٠٠٣ - الثالثة ٢٠٠٥

رقم الايداع : ٩٦/١٣١٨٠

الترقيم الدولى : 977-273-171-7
I.S.B.N

المطبعة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل - ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - القاهرة الصحراوى - ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطبى - الاسكندرية

ت .فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ - ت: ٥٩٧٣١٤٦

بدلا من المقدمه

تتباين مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية عنها في العلوم الطبيعية، ويعود ذلك بالضرورة إلى إختلاف طبيعة الموضوعات التي تبحث في كل تلك العلوم ولقد ساد الإعتقاد لفترات طويله أن المنهج المستخدم في العلوم الطبيعية اكثر علميه وصرامه من المنهج المستخدم في العلوم الانسانية والاجتماعية، ومن هنا فإن العلوم الطبيعية ومناهج البحث فيها، هي المناهج العلمية والتي تستخدم المنهج التجريبي والتطبيقي، إلا أن حركة التاريخ وتطور العلم ذاته أفضى إلى دحض تلك المقولة التي سادت في أذهان العديد من المشتغلين بالبحث العلمي، وتطورت مناهج وأدوات البحث السائدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالدرجة التي لم يعد هذا الفهم القديم مقبولاً.

ويلاحظ في الآونه الأخيره أن ثمه حواراً متزايداً – داخل ميدان العلوم التربوية والنفسية – يتناول بالنقد والتحليل طبيعة البحث التربوي ونموذجه السائد في مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم المتحاورين على أن البحث التربوي – كما هو سائد الآن في بلادنا – يعاني أزمة حادة في المنهج والهدف . ولقد أتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا منهجية ومعرفيه كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو المسلمات التي لا تناقش، ولعل ذلك يعبر عن وجود أزمه حقيقيه في نموذج العلم السائدة.

وقد يطرح الحوار الفلسفي حول الاسياسيات في علم ما مسألة وجود «أزمة» في ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولا لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوي – أو العلم الاجتماعي أو العلم عموما – السائد في مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع. بمعنى آخر جزء من شبكه الارتباطات الداخلية والخارجية البنيوية والايديولوجية في المجتمع، ومن ثم فالخروج من الازمة نضال إجتماعي وعلمي بالضرورة –

تكتسب من خلاله الافكار وضوحاً وعمقا فى فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوى، طبيعتها، وأسبابها، ومحاوله الخروج منها وتجاوزها.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم هو محاولة من لفيف من المشتغلين بالعلم التربوى لتقديم طرق ومناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، وذلك على اعتبار أن الغالبية من كتب «مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية» تتعرض لبعض الجوانب وتغفل البعض الآخر. والجديد فى هذا الكتاب إنه يطرح العديد من المناهج والطرق الحديثه والمعاصرة فى مناهج البحث فى العلوم الانسانية والاجتماعية عامه والتربوية والنفسية على وجه الخصوص.

فالمنهج النقدى والاثنوجرافى من المناهج الحديثة والمعاصرة التى تحاول كشف النقاب عن الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها ظاهرة اجتماعية تلامس العلاقات الاجتماعية والثقافية فى المجتمع، وتلزم الدارس أو الباحث بأن يلعب دوراً تحريرياً فى واقعه الاجتماعى المعاصر، ومثل تلك الطرق والمناهج ليست شائعه أو سائدة فى معارفنا التربوية الحديثة وقليل من علماء التربية والمشتغلين بالعلم التربوى هم الذين يستخدم تلك الادوات والطرق والمناهج، ويظل طلابنا بعيدون تماماً على دراستها أو معرفتها.

يقدم الاستاذ الدكتور شبل بدران عرضاً «لبنية البحث التربوى» فى الفصل الأول، وهو محاولة لفهم طبيعة النظرية والتنظير ومجالات البحوث التربوية، كما يقدم فى الفصل الثانى «منهج البحث التاريخى بين الذاتية والموضوعية» طارحاً فهماً للتاريخ فى إطار حركة الصراع الاجتماعى وتفسير تطور المجتمع وعلاقة ذلك بالتربية وتاريخ التربية.

كما يقدم الاستاذ الدكتور حسين عبد العزيز الدرينى عرضا وافيا فى الفصل الثالث «لأساسيات البحث التجريبى» فى العلوم التربوية والنفسية

محاولا تقنين الادوات ووضعها فى إطار فهمنا لطبيعة البحث التربوى والنفسى، وكيف يمكن أن يحقق ذلك المنهج نفعاً للعلم ذاته وللمشتغلين به وللواقع الذى يتم فيه هذا البحث.

كما يقدم الاستاذ الدكتور محمد عبد الظاهر الطيب فى الفصل الرابع عرضا «لمنهج البحث الكلينيكى» باعتباره منهج ذو طبيعة خاصه فى مجال الدراسات النفسية وذلك لطبيعة الموضوعات – الانسان – التى يتعامل معها هذا المنهج، حيث يدرس الانسان من خلال المعايشة والحوار عبر تطبيق جمله من الاختبارات والأدوات التى تجلى الصورة أمام الباحث وتعينه على التحقق من صحة الفروض التى إنطلق منها.

ويقدم الاستاذ الدكتور حسن حسين البيلاوى فى الفصل الخامس عرضا «لأزمه البحث التربوى» فى واقعنا العربى كاشفا النقاب عن طبيعة تلك الازمة ونحواها وأبعادها الفلسفية والايديولوجية والمعرفية – محاولا أن يثرى الحوار الدائر فى الساحة التربوية والنفسية حول أزمة البحث فى العلوم التربوية والنفسية.

ويقدم الأستاذ الدكتور كمال نجيب عرضا فى الفصل السادس «للمنهج النقدى» ، فى مجاله الدراسات الاجتماعية والانسانية طارحا أهم الافكار الايديولوجية التى ارتبطت بظهور الاتجاه النقدى فى العلم التربوى وفاضحاً زيف الاتجاهات التقليدية التى سادت لفترات طويلة بوصفها اتجاهات تبنت أيديولوجية المحافظة على الواقع ومصالحة الاجتماعية والطبقية السائدة ، ويحاول فى نهاية الفصل أن يكشف الدور الذى لعبه الاتجاه الامبيريقى فى مصر فى مطلع القرن العشرين.

ويختم الاستاذ الدكتور حسن البيلاوى الكتاب بالفصل السابع والذى يعرض فيه لمنهج البحث «الاثنوجرافى» بوصفه من الادوات والطرق الحديثة فى مجال الدراسات التربوية والنفسية. وهذا المنهج يعد مدخل كيفى فى

البحث، وهذا المدخل الكيفى – المنهج – بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثيه تتسم جميعها بخصائص مشتركة مثل : الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة ،والمشاركة ولانخراط الكامل في الانشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقليه .... الخ وجميعها استراتيجيات تتيح للباحث ان يكون قريبا من الواقع الاجتماعى الذى يدرسه.

ونأمل أن يحقق هذا الكتاب النفع والفائدة المرجوة منه للباحثين ولطلاب الدراسات العليا والمشتغلين بالعلم التربوى وكافة المعنيين بأمور التربية وعلم النفس وطرائق التدريس .... الخ.

والله من وراء القصد ،،،

المؤلفون

الفصل الأول

بنية البحث التربوى

- أولاً: العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.
- ثانياً: التنظير فى البحث التربوى.
- ثالثاً: أنماط البحث التربوى.

الفصل الاول
بنية البحث التربوى

مقدمة:

البحث العلمي له شروط وضوابط و آليات، مستقرة ومتغيرة بتغير الظاهرة موضوع الدراسة. واذا كنا نتحدث هنا عن البحث العلمى على اطلاقه، فان آليات هذا البحث تتغير فى العلوم المختلفة، كما أن تاريخ العلم وتقدم المعرفة الانسانية. أدى أيضا إلى تغير وتطور تقنيات البحث العلمي.

فالبحث العلمي مثلا في القرن التاسع عشر لاشك مختلف عن البحث العلمي الآن، سواء كان ذلك في الاهداف أو الوسائل أو الآليات لان العلم والمعرفه متغيرة بتغير التقدم فى جانب التنظير وجانب البحث العلمى نفسه.

من هنا فاننا سنعالج فى هذا الفصل بنية البحث العلمى عامه والبحث التربوى خاصه، وذلك من خلال دراسة التباين بين آليات البحث فى العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية، حيث أن طبيعة المعرفه تفرض علينا استخدام أدوات وتقنيات فى البحث العلمى مختلفة من معرفة إلى أخرى. وسنعالج فى عجاله أيضا التنظير فى البحث العلمى والتربوى أى دور النظرية فى البحث، فأى بحث علمي لاقوام له أو شرعية لوجودة فى غياب نظرية يستند عليها وأخيرا سنعالج أنماط البحث التربوى وتباينها فى مجال الدراسات النفسية والتربوية.

أولا: طبيعة البحث فى العلوم الاجتماعية والطبيعية:

يغلب على البحث العلمى فى مجال العلوم الطبيعية امكانيه التفسير والضبط والتنبؤ، حيث يصل التنبؤ فيها إلى درجة التأكد، ولذلك لأن طبيعة تلك العلوم هى الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعيه واحدة وثابته فى ارجاء المعمورة، فالحديد فى مصر هو الحديد فى أمريكا وجنوب أفريقيا، من هنا أيضا فطبيعة البحث فى العلوم تصل إلى التعميم المطلق على الظاهرة المدروسة، فالقوانيين فى الطبيعه والكيمياء وعلم الحيوان واحدة فى الزمان الواحد وفى أكثر من مكان.

كل ذلك جعل التراكم المعرفي في مجال البحث في العلوم الطبيعية يؤدي إلى تطور سريع في النظرية وإلى وجود العديد من الاكتشافات والنظريات الجديده في مجال الدراسات الطبيعية. وترتب على ذلك تقدم علمي مذهل خلال القرن الحالي وانتقال العالم من ثورات علمية وتكنولوجية ومعرفية أدت إلى العديد من التطور في مجالات الحياه المختلفه.

أما البحث في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية، فانه يرتبط بظاهرة متغيرة بطبيعتها وغير مستقرة، لأن هذا البحث ينصب بالدرجة الأولى على الأنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور في حالة تغير مستمر وتبدل دائم من طور إلى آخر.

فالانسان في اتجاهاته وأفكاره وميوله يسعى دائما نحو الارتقاء والتطور، ومن هنا فان كل تلك الأمور تتغير بتغير المعارف والعلوم والتوجهات الفكرية والايديولوجية للأنسان، وذلك على اعتبار أن الأنسان يعيش في عالم بطبيعته في حالة تغير وتبدل مستمر سواءكان ذلك على الصعيد الايديولوجي أو المعرفي، أو الأقتصادي أو السياسي ... الخ.

وتحاول الدراسات والبحوث في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية أن تصل إلى درجه عاليه من التكميم والتعميم كما هو حادث في العلوم الطبيعية، بل أنها أيضا تسعى إلى الوصول إلى موثوق فيها من التنبو أو توقع ما يمكن أن يحدث أو يكون في المستقبل المنظور من خلال دراسة البدائل والتصورات المعاشة، وتوقع سيناريو مستقبلي في ضوء دراسة بعض المتغيرات.

ونستطيع أن نستعرض فيما يلي لأوجه الاتفاق والاختلاف فيما بين العلوم الطبيعية والانسانية وموقف الباحث الفرد، وذلك فيما يلي:[١]

١ - أن الباحث في العلوم الطبيعيه يتعامل مع متغيرات قليله، وحتى لو كثرت المتغيرات التي يتعامل معها الباحث، إلا أنها تخضع للقياسات الموضوعية التي تتم ضمن نطاق المادة والطاقة. أما في العلوم الانسانية والاجتماعية، فان الباحث يتعامل مع متغيرات مثل: الذكاء والمزاج،

والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسه والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي السائده، إتجاهات الأباء وهذه المتغيرات تتداخل وتتشابك فيما بينها. من هنا فان الباحث فى مجال العلوم الاجتماعية يتعامل مع مواقف أكثر تعقيدا عن تلك التى يتعامل معها الباحث فى مجال العلوم الطبيعية.

٢- الباحث فى العلوم الاجتماعية والأنسانية لايستطيع أن يلاحظ كل المواقف الانسانية التى يمر بها الأنسان، فمثلا هو لايستطيع أن يلاحظ التاريخ السابق للطفل بطريق مباشر. فهو اما يعتمد على السجلات أو سؤال الأهل والأقارب، إلا أنه أيضا لايستطيع ملاحظة ومعرفة دوافع الطفل وأحلامه، فاذا قال طفل إنه «لا يفهم» أو إنه «يشعر بالوحدة» فأما يتقبل الباحث وصف الطفل للحاله التى يحس بها، أو يقوم بتفسيرها له الطفل على أساس الشعور الذى كان يحس به لو أنه مر بنفس الحالة أو الخبرة، وهنا يتدخل العامل الشخصى والذاتى فى توجهات الباحث فى العلوم الانسانية.

٣- أن الباحث فى العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف لبشر يصعب تكرار تلك المواقف ويصعب أيضا معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف حيث يتصرف البشر من واقع خلفيات وأطر معرفيه متباينه، من هنا فان تكرار نفس الموقف بثابته مستحيل، لأنها كلها مواقف خبريه وتعليميه يمر بها الأنسان وذلك عكس الأمر فى العلوم الطبيعية، فان المواقف يمكن أن تتكرر تماما، فالألكترونات مثلا تتشابه، وتسلك نفس السلوك اذا وجدت فى نفس الظروف.

٤- تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجتماعية والايديولوجية، وتتدخل اهتماماته وتحيزاته وقيمه فيما يبحثه ويلاحظه، وتؤثر فيه، كما تؤثر فى الاحكام والنتائج التى يتوصل اليها من خلال الملاحظات .. ومن هنا فان عنصر الذاتية والتميز وارد لدى الباحث فى العلوم الانسانية. أما فى العلوم الطبيعية، فان الباحث يكون أقل تأثراً بذاتيته مما هو فى العلوم

الانســانيه. وعنـدمـا يقوم بتفسير النتائج التى توصـل اليـهـا، فـان أى تعميم لاحق، لن يتسـبب فى تغيير خـصائص الظاهرة وذلك عكس الحال فى العلوم الاجتماعية.

ثانيا: التنظير فى البحث التربوى:

يتخيل التنظير مكانه متميزه في البحث العلمي بصفه عامه، سواء كان موضوع البحث ظاهرة طبيعية أوظاهرة إنسانيه. ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة فى تحديد «هوية» أى علم من العلوم، حتى أن بعضا من هؤلاء الباحثين ذهب إلى حد جعل دورها أكثر من دور المنهج العلمى، على اعتبار أن المنهج العلمى شئ مشاع بين كل العلوم. أما نظرية أى «علم» كعلم النفس أو التربية أو الاجتماع مثلا – فهى تحدد موضوعه وتنظيم عملياته وادواره، بل ومساره، هذا على خلاف المنهج العلمى الذى يعد أساسا واحدا لكل العلوم، وأن اختلفت تفصيلات ادواته وتكتيكاته باختلاف الظاهرة المدروسة. [٢]فالملاحظة مثلا خطوة أساسية فى كل بحث علمى، طبيعى أو أنسانى، والاختلاف أنما يكون فى أدوات الملاحظة التى قد تكون «المنظار الفلكى» أو «الاختبار النفسى» أو «دليل الملاحظة».

ونتيجة لهذه الأهمية، شغل تحديد معنى النظرية العلميه، وشروطها ومكوناتها، ووظائفها عددا غير قليل من فلاسفة العلم، والمشتغلين بمناهج البحث، والمتخصصين فى كل فرع من فروع العلم الأنسانى.

أولا: مفهوم النظرية: [٣]

١ – فيما يتعلق بتعريف النظرية العلمية يكاد يكون الاتفاق واردا على أنها نسق فكرى استنباطى متسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظاهرات المتجانسة، يحوى – أى النسق – إطاراً تصوريا ومفهومات وقضايا نظريه توضح العلاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة داله وذات معنى، كما أنها ذات بعد أمبريقى بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبئ يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتماليه.

٢- قد يرى البعض أن التعريف السابق ليس الانوعا من التجريد المغلف بثوب الغموض، الذى يحول دون تواصل اللغة العلميه بين الباحث والمواطن، سواء كان هذا المواطن رجل تخطيط أو تنفيذ أو مثقفا، أو مواطنا مهمّا. واذا كان هذا السؤال مشروعا فكريا وأخلاقيا، فان ضرورة تقديم اجابه عليه تقتضى توضيح شروط النظريه، أو خصائصها، ووظائفها وهى جوانب يفترض أنها ستضيف على التعريف السابق قدرا من الوضوح.

ثانيا: شروط النظرية: (٢)

١- ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة، محددة الالفاظ والمعاني والمضامين.

٢- ان يعبر عما تشمل عليه النظريه بايجاز تعبيرا يوضح هذه المشكلات، ويبين غرض النظرية عموما، وأهداف كل مكون من مكوناتها.

٣- أن تكون النظرية شاملة بقدر الامكان للجوانب التى قصد أن تنطوى عليها النظرية بما فى ذلك وصف وتحليل وتفسير الحقائق المعينه.

٤- أن تكون النظرية متفردة فى موضوعها ومشروعها التفسيرى، ذلك لأن وجود نظرية أخرى تدرس نفس الموضوع وتفسيره بنفس العوامل والطرق يضعف النظريه ويجعلها تكرار لا مبرر له، يتنافى مع قاعدة الاقتصاد العلمى.

٥- أن يكون للنظرية أرضية واقعية، بمعنى أن تعتمد فى صوغها على ملاحظات ودراسات واقعية من ناحية، وأن تكون قابلة للاختبار العلمى الذى يثريها ويكسبها مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى، فالنظرية التى تأتى بقضايا تستعصى على الاختبار لا تعد نظرية علمية.

٦- يعد شرط وجود قدره تنبئيه فى النظريه شرطا أساسياً فيها. فالنظريات التى تقف عند مجرد الوصف تفيد لكنها تعد ناقصة، والنظريات التى تقف عند مجرد التفسير تفيد.

ثالثا: وظائف النظرية العلمية: [٥]

١- تساعد النظرية أي علم على تحديد . هويته . وموضوعاته الاساسية. الأمر الذى يسهم في ابراز دورة المعرفى التراكمي، حيث يحدد في ضوئها ما يجب دراسته أكثر من غيره، وما الذى لم يدرس ومستوى ما تم التوصل اليه.

٢- نظرا لتشعب الظاهرات الطبيعية والانسانية وتعقدها فالنظرية العلميه تعد نقطة البدء الأولى والهامة حيث تمد الباحث باطار تصورى يساعده على تحديد الابعاد والعلاقات التي عليه أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطياته وتنظيمها وتصنيفها، وتحديد ما بينها من ارتباطات وتداخلات. باختصار تنطوى النظريه على توجهيات تمد الباحث بالسياق العلمي الذى سيجرى بحثه من خلاله.

٣- تؤكد خبرات البحث العلمي أن جمع بيانات بلا نظرية موجه يسلمنا إلي بيانات صماء عمياء فاقده المعنى والوظيفه. وبنفس القدر تعد النظريه العلميه بلا معطيات وبيانات عملا خاويا، ومحض مفهومات ومصطلحات مجردة. ومن ثم يؤكد معظم المشتغلين بالبحث العلمي عامه، وفى مجال العلم الأنسانى والتربوى خاصه على أهمية العلاقة الجدليه بين النظرية العلمية والبحث. أى بين الممارسة والعمل، والنظر.

ولكنها تعد ناقصة أيضا، لأن قدرتها على التنبؤ تزيد من قوتها من جانب، وتجعلها قادرة على مساعدة العلم كي يقوم بدورة المجتمعي الأنسانى من جانب آخر.

٤- التنبؤ بالوقائع:

اذا كانت النظرية تلخص الوقائع وتقرر وجود نظام عام يربط بين الملاحظات التي يتوصل إليها العالم، فانها تصبح أيضا تنبؤات بما سيحدث فى المستقبل. فقولنا مثلاً أن المعادن تتمدد بالحرارة يعنى فى نفس الوقت أنه

اذ لم تترك مسافات مناسبه بين قضبان السكك الحديدية فانها سوف تتقوس نظرا لتمددها. وقولنا أن البعوض ينقل مرض الملاريا يعني في ذات الوقت تنبؤا بأن نسبة هذا المرض ستقل اذا ردمنا البرك والمستنقعات التي يتوالد فيها البعوض، وهكذا.

٥- تحديد أوجه النقص في معرفتنا:

أننا لانستطيع أن نعرف ما ينقصنا في أى مجالا إلا اذا عرفنا أولا ما هو متوفر لدينا. واذا كانت المعرفه المتوفرة لدينا من الكثرة فانه يصعب علينا أن نعرفها جيدا. ولما كانت النظريه تلخص وتنظم المعرفه المكتسبه، فانها تساعدنا على التعرف على ما ينقصنا من معرفه وبالتالى ترشدنا إلى الجوانب التى يجب أن نركز بحثنا عليها.

٦- النظرية تقوم بمهمة ترشيد التطبيق

أن الغاية النهائية للعلم هى التطبيق، بمعنى أن العلماء يدرسون ظاهرات الكون ويحاولون التوصل إلى القوانين التى تحكمها من أجل استخدام نتائج دراساتهم فى التعامل مع الطبيعة والسيطرة عليها. والنظرية العلميه بما أنها تلخيص لكل الحقائق التى اكتشفها العلماء تقوم بمهمة ترشيد أى توجيه التطبيقات العلميه فى مجالات الحياه المختلفة.

والعلاقة بين الممارسة أو التطبيق من جهة وبين النظرية العلمية من جهة أخرى علاقة متبادله. فمحك صدق النظرية هو نجاح ما تشير اليه من تطبيقات عملية، كما أن التطبيقات العمليه والممارسة، تدعو العلماء إلى استكمال أو تعديل نظرياتهم.

وعلى الرغم من الدور الهام للنظرية والتنظير في البحث، فان النظرية تعدل أو يتخلى عنها، اذا أكتشفت حقائق جديده لاتتمشى مع النظريه، كما أن النظريه يمكن أن تتضمن فى نظريه أخرى أكبر وتصبح جزءا منها، اذا ظهر أن النظرية حاله خاصه، من حاله أكثر عمومية، والنظريات لاتقود إلى

«حقائق أزلية مطلقة، وانما هى أقرب إلى كونها مشروعات تصورية مفيده ملائمه لاغراضنا الحاليه. وقد وصف «كارل بوبر K. R. popper (١٩٥٩)»الموقف بدقة حين كتب بقول:«لا يرتكز العلم على أساس صخرى، بل يبدو وكان هيكل نظرياته يقوم على الرمال، وهو كالبناء المشيد فوق اكوام نرضى عنه عندما نقتنع بأن الأكوام ثابته بما فيه الكفايه لحمل البناء، على الأقل فى الوقت الحاضر.»

ثالثا: انماط البحث التربوى: [٦]

اذا نظرنا إلى العلم، بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثيه إلى ثلاثة أقسام، لاتوجد حدود جامدة بينها.

أولا: البحث الأساسى أو الأصلى: *Essential or Fundamentl Research*

وهو البحث بمعناه الكلاسيكى، وهو يشمل البحث الأصيل لتقدم المعرفة فى المادة العلمية، وهو لا يهتم بالضرورة بالتطبيق العملى أو المباشر لهذه المعرفة. ففى الرياضيات مثلا، لم تستخدم نتائج بعض البحوث لسنوات كثيرة، ثم ظهرت فجأة فائدتها فى حل بعض المشكلات بعد ذلك.

ثانيا: البحث التطبيقى: *Applied Research*

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة فى حل مشكلات الحياة اليومية، ومن الضرورى التأكيد على أن البحث الأساسى والبحث التطبيقى قد يختلفان فى الأهداف التى يسعيان لتحقيقها، ولكن لا فرق بينهما من حيث التعقيد العقلى أو غير العقلى.

ثالثا: البحث التحسينى: *Developmental Research*

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفه العلمية للتوصل إلى طرائق وعمليات ونظم ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتعلق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسى.

وسنرى عند مناقشة البحث التربوى فيما بعد، أن التقسيم الذى

ذكرناه بالنسبة للبحث العلم، ينطبق على البحث التربوى أيضا، مع شئ من التعديل.

البحث فى التربية:

لم نتكلم حتى الآن كثيرا عن البحث فى التربية بذاته، ولقد كان من المهم أن يكون حديثنا عن البحث عاما، حتى يمكن البحث التربوى فى إطار أفضل، ونناقش فيما يلى بعض جوانب البحث التربوى:

تعريف البحث التربوى:

يكاد يكون من المستحيل تعريف «البحث التربوى» تعريفا يقبله الجميع حيث أن هناك معانى لا حصر لها للفظ «التربية» وسنعرض فيما يلى تعريفين للبحث التربوى.

التعريف الأول: يمكن تعريف البحث التربوى تعريفا واسعا بأنه سعى منظم نحو الفهم، مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوية، معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصي المباشر. ومعبر عنها فى صيغة مشكلة (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف البحث التربوى)*.

وهكذا يمكن القول بأن البحث (التربوى) ينبغى أن يدل على استقصاء دقيق ناقد شامل يهدف إلى اكتشاف حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد محل الاختبار، أو يساعد فى مراجعة نتائج مسلم بصحتها. أو يسهم بقيم موجبة لصالح المجتمع (ماك آشان، ١٩٦٣).

ويرى هذا التعريف أن البحث التربوى ينبغى أن يكون منظما أكثر منه عرضيا، وينبغى أن ينشأ من مشكلات صيغت بعناية، وهكذا فإن موضوعا مثل «أعمار» وتدريب وخبرة مدرسى المدارس الأعدادية يمكن أن يكون ميدانا نافعا للبحث، وهو ميدان يمكن صياغة مشكلات فيه، ولكن العنوان كما ذكر لا يعرض أية مشكلة.، ويتمشى هذا التعريف بوضوح مع كل ما قيل عن البحث فى هذا الكتاب.

التعريف الثانى: يتناغم مع التعريف الأول، ولكنه يضيف عنصر جديدا، فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة فى البحث التربوى، وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

ومع هذا فينبغى التأكيد على أن البحث فى التربية، يعتمد كثيرا على البحث فى ميادين أخرى من المعرفة. فهو يعتمد كثيرا على مكتشفات فى النمو الإنسان وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها ، وعلى علم الأجناس (انثروبولوجى) فيما يتعلق بالدراسات التى تتناول ثقافات متعددة.

أنماط البحث التربوى[٢]:

يمكن تقسيم البحث التربوى حاليا إلى أقسام ثلاثة، لا تنفصل عن بعضها انفصالا تاما. ويمكن أن يقع بحث ما فى أكثر من قسم من هذه الأقسام.

القسم الأول: الدراسات المسحية:

دراسة ما هو كائن فعلا فى الوقت الحاضر فى أى ميدان من ميادين التربية ومن أمثلة هذه الدراسات:« التجهيزات المعملية فى بعض المدارس»، «عدد التلاميذ المهجرين فى مديرية تعليمية، والبلاد التى أتوا منها، ويغلب على هذه الدراسات طابع جمع المعلومات وتتراوح هذه الدراسات بين العد البسيط للأشياء، وبين الدراسات الأكثر تعقيدا والتى سنشير إليها فيما بعد. وغالبا ما تكون مثل هذه الدراسات المسحية ضرورية لأهداف التخطيط التربوى، وقد يتعرض على هذا بأن جمع المعلومات، مهما بلغت أهميته، ليس بحثا بالمعنى الذى ذكرناه حتى الآن. وهذا الاعتراض مقبول إلى حد ما، ولكن المأمول أن التأمل فى هذه المعلومات والحقائق، وأخذها فى الأعتبار بصورة أعمق، سيؤدى بالتالى إلى بحث أكثر أصالة. وهذا يحدث فى الغالب عند تحليل العلاقات بين الحقائق.

القسم الثاني: البحث التحسيني:

وهو يعالج مشكلات الحياة اليومية الحقيقة جدا، ومن أمثلته البحوث التى تهتم بتطوير المقرارت والمناهج، وإعادة النظر فى أهداف المقرارت، والطرق المستخدمة لتدريسها، والتي كان الرأى مستقرا عليها. ويتضمن مثل هذا النوع من البحوث، باختصار إعادة النظر فى المناهج وطرق التدريس، ويحتمل بأن يكون عملية مستمرة، حيث إنه ينبغى إعداد الناشئة لمجتمع تكنولوجي متغير. وينبغي أن ترتكز البحوث من هذا النوع على ما هو معروف عن النمو المعرفي الأنساني، وغيره من جوانب النمو.

القسم الثالث: البحث الأساسى أو الأصلى:

وهو يسعى إلى إكتشاف حقائق جديدة وإلى التوصل إلى نظريات جديدة، وإعادة النظر فى النظريات القديمة. ويتطلب الأمر الاستعانة بمعارف من ميادين مختلفة. ويشعر الباحث هنا بحرية فى مجابهة إى مشكلة يشعر بأهميتها، وليس عليه أن يهتم بما إذا كانت مكتشفاته ستوضع موضوع التطبيق المباشر أم لا، ومع هذا، فيمكن أن تزودنا المكتشفات فى البحث الأساسى بمعلومات عامة، ويمكن أن تخدم كصلة أو أداة فى موقف عملى بعد مضى عدة سنوات، إن لم تجد استخداما فى التو واللحظة، مثلا، قد يقول بعض علماء النفس المتخصصين فى بعض جوانب نظرية التعلم، إنه لا توجد صلة بين مكتشفاتهم وما يجرى فى الفصل، ولو أنهم يأملون فى أن تصبح بحوثهم ذات نفع للمعلم فى يوم ما.

ولا يلقى البحث الأساسى شعبية بين رجال التربية، حيث إنه يتطلب درجة عالية من المهارة، ويستنفذ الكثير من الوقت. وهو مكلف، فى حين أن ما يتمخض عنه من مكتشفات قد لا يجد تطبيقا مباشرا، وقد لا يؤدى إلى نتائج علمية.

وينبغي أن نتذكر مع هذا، أن التوصل إلى النظريات لها القدرة على التفسير والضبط والتنبؤ في العلوم الاجتماعية، بما فيها التربية، عمل بطئ حيث أن الموضوع معقد جدا، ولكن المرء إذا تجاهل البحث الأساسي، فهناك خطر في أن تصبح التربية، دون داع، عرضه لجماعات الضغط، والمعتقدات الجامدة التي تقوم على الهوى، أو التفضيل الشخصي، أو الخبرة المستمدة من عينات محدودة من الأطفال.

وعندما لا ترتكز التربية التجريبية على قاعدة نظرية، فإنها يمكن أن تعطي إحساسا زائفا بالملاءمة، وإذا أهمل البحث الأساسي، فهناك أيضا خطر الفشل في تكوين نواة من الباحثين المتمرسين في معالج التصميمات والمشروعات المعقدة للبحث، الذين يثقون بأنفسهم وبقدراته.

أهداف البحث التربوي:

لا تختلف أهداف البحث التربوي عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي:

تحسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الثانية، إلا أنه مازالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المتخلفين في المهارات الأساسية للقراءة، وهناك حاجة إلى نظرية جديدة تقوم بما يلي:

(أ) تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.

(ب) تتنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.

(جـ) تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثر في التخلف في القراءة. حتى يمكن التغلب عليه، ومنعه، بطرق أكثر فاعلية، مما هو متاح لنا حاليا.

ويقترح تايلور (١٩٦٦) أن ما يميز البحث التربوي عن غيره من البحوث، هو أن البحث التربوي يتضمن في القلب منه، أحكاماً عملية تستند إلى قيم. وهو على حق في تأكيده مثل الأحكام في البحث التربوي. على أنه

من وجهة نظرنا، فإن الباحثين فى الفروع الأخرى من العلوم الاجتماعية ينبغى أيضا أن يكونوا واعين بحاجات مجتمعاتهم، وبالاراء السائدة، كما أنهم يصدرون أحكاما قيمية فيما يتعلق بالمجالات المعرفية التى سيعملون بها، حيث أنهم مهتمون أيضا، فى بعض الأحيان، بحل المشكلات التى تساعد الأنسان على التصرف بشكل أفضل.

ولا يوجد بحث، مهما كان مجالا انتمائه، منعزل عن الأحكام القيمية، بمعنى أنه ينبغى اتخاذ قرارت – فى ضوء الأراء والمعارف المعاصرة – لاختيار الموضوعات ذات القيمة، وتلك التى يمكن بحثها. والتى يحتمل أن تأتى بنفع عملى للانسان إن عاجلا وإن أجلا. وقد يكون هناك كثير من الجدل حول الاتفاق على ما هو ذو قيمة،وما سيأتى من ورائه نفع.

ويلفت تايلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون فى أن المشكلات الهامة فى التربية تتضمن أحكاما خلقية، فى حين أن البحث بالمعنى الذى تناولناه فى هذا الكتاب لا يسهم فى حلها إلا بقدر صغير. إلا أن هذا اتجاه متطرف من جانب هؤلاء الفلاسفة، وهو اتجاه لا يلقى قبولا واسعا. أو مع هذا، فينبغى الاعتراف بأن الباحثين الذين لديهم دراية بالأحكام العملية، والقيم التى تحدد ما ينبغى عمله أو عدم عمله فى المجال العملى للتربية، هم الذين يقدمون أفضل عون للبحث التربوى.

نقاط أخرى جديرة بالاعتبار فى البحث التربوى(٨):

دعنا نعود مرة ثانية أن كثيراً من المعلمين لا يحبون النظريات. وينبغى أن نسلم بأن الطريقة العملية، وأى طريقة أخرى وصفت فى هذا الكتاب، لا تعنى بالأحكام القيمية.

ولكن إذا تقررت أهداف التربية. ظهرت مشكلات لا حصر لها. ويمكن تطبيق أساليب البحث العلمى فى حلها. لأنه إذا لم يحدث هذا، فسوف يستمر المعلمون فى الاعتماد على خبراتهم الشخصية، أو على السلطة، أو على المحاولة وإصلاح الخطأ، وغيرها من الأساليب للتوصل إلى قرارت فيما

يتعلق بالكثير من الأمور، وقد تكون هذه الطرق، ذات قيمة، وقد لا تكون، ولكن عند التوصل إلى نظريات بالطريقة التى سبقت الإشارة إليها (هذه النظريات قد تتراوح بين نظريات التعلم، ونظريات الإخفاق فى القراءة) فلا تصبح هناك فجوة بين النظرية، وما يجرى فعلا. لأنها بنيت على حقائق. ومع أن ما قدم للمعلمين حتى الآن كانت نظريات ضعيفة، ويحتمل أن يظلوا يتعاملون مع مثل هذه النظريات لبعض الوقت، فينبغى ألا يعميهم هذا عن حقيقة أن التنبؤات التى تأتى بها النظرية الجيدة، تجعل الرجل الذى يفاخر بأنه عملى واقعى، شديد التخلف.

وينبغى التأكيد. مع هذا، على أن الكثير من البحث الذى يجرى حاليا فى التربية. لا يعتمد على وجهة نظر نظرية دقيقة، فكثيرا ما لا تعرض الفروض بوضوح، ولا يجرى البحث عن الأدلة التى التى تتفق أولا تتفق مع النتائج التى تترتب على الفروض، ولو أن الباحث قد تكون لدية فكرة عامة عن الكيفية التى ترتبط بها المتغيرات، ولا زال البحث التربوى فى مرحلة جمع الحقائق، وحتى لو استخدمت أساليب متقنة فى تحليلها، فهذه البحوث دراسات بعدية ارتجاعية إلى حد كبير.

ولاينبغى أن تثبط همم القراء، إذا لم يجدوا فى البحوث التى تنشر نظريات جديدة، أوفروضا واضحة، وهذا التحذير ضرورى بعد التأكيد الذى أوليناه فى هذا الفصل لدور النظرية فى البحث. وبالنظر إلى أننا سننقد البحوث التى لا تقوم على أساس نظرى.

وحتى تساعد المعلمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد فيما يلى عددا من الأسئلة لتوجههم لكيفية الحكم على قيمية بحث ما:

* هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدودا، سيكون عونا على حل قضية هامة، أوعلى حل مسألة نظرية؟
* هل صيغت المشكلة فى عبارات واضحة وخالية من الغموض؟
* هل تمت مراجعة الدراسات السابقة التى لها علاقة بموضوع البحث بطريقة ملائمة؟

* هل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تدله على أى الحقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع، حتى يسعى للحصول عليها؟
* هل صيغت الفروض التى يرجى اختبارها بوضوح؟
* هل تم إيضاح المسلمات، التى بنيت على أساسها الفروض؟
* هل ذكرت النتائج التى تترتب على الفروض بوضوح، حتى لا يكون شك فيما يجرى اختباره؟
* إذا لم تذكر أى فروض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التى ترتبط بها المتغيرات، وأنه يسير فى البحث، مسترشدا بهدف ما؟
* هل صيغت المتغيرات المستخدمة فى البحث بعبارات تجعل قياسها قياسا دقيقا ممكنا؟
* هل أسفر استخدام أدوات وأساليب القياس عن معلومات صادقة يوثق بها؟
* هل يعطى تخطيط البحث بيانات – توفر معلومات ضرورية لاختبار الفروض؟
* هل بالغ الباحث فى التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة؟
* هل التحليل مجرد أنعكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يغوص إلى ما بين المتغيرات من علاقات؟
* هل قبول أو رفض الفروض متناقعه مع البرهان الأحصائى؟
* هل ذكرت العوامل التى يمكن أن تكون قد أثرت فى النتائج، والتى لم يمكن التحكم فيها؟ وهل كان هذا بوضوح؟

المصادر والهوامش

١ – عبد الباسط حسن، **أصول البحث الاجتماعي**، (القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٦٦) ص ص ٢٠ – ٣٥.

– ك. لوفيل وك. س. لوسون، **كيف تفهم البحث التربوي**، ترجمة: ابراهيم بسيوني عميرة، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩)، الفصل الثاني.

٢ – عبد الباسط عبد المعطي وعادل الهواري، **في النظرية المعاصرة لعلم الاجتماع**، (الأسكندرية دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦)، ص ١٢.

٣ – المرجع السابق، ص ص ١٣ – ١٤.

– محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣) ص ص ٥٥ – ٦٥.

٤ – المرجع السابق، ص ١٤.

٥ – سمير نعيم أحمد، **النظرية في علم الاجتماع**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩) ط٢، ص ص ٣٣ – ٣٥.

– محمد علي محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، مرجع سابق، ص ص ٥٩–٦٩.

– عبد الباسط عبد المعطي وعادل الهواري، مرجع سابق، ص ص ١٥ – ١٦.

٦ – ك. لوفيل وك. س. لوسون، **كيف تفهم البحث التربوي**، مرجع سابق، ص ص ٢٨–٢٩.

– لويس كوهين ولوارنس مانيون، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية**، ترجمة: كوثر كوجك ووليم عبيد، (القاهرة، الدار العربية للنشر، ١٩٩٠)، ص ص ١٠٠ – ١٥٠.

– محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، مرجع سابق، الباب الثاني.

٧ – ك. لوفيل وك. س. لوسون، **كيف تفهم البحث التربوي**، مرجع سابق، ص ص ٣٠–٣١.

٨ – المرجع السابق، ص ص ٣٣–٣٥.

الفصل الثانى

المنهج التاريخى بين الذاتية والموضوعية

- أولا: ماهية التاريخ.
- ثانياً: فلسفة التاريخ.
- ثالثاً: مدى عملية منهج البحث التاريخى.
- رابعاً: الطرق المستخدمة فى منهج البحث التاريخى.
- خامساً: أهمية دراسة تاريخ التربية.
- سادساً: منهج البحث التاريخى كمنهج لدراسة تاريخ التربية.
- سابعاً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية فى دراسة تاريخ التربية.

الفصل الثانى
المنهج التاريخى بين الذاتية والموضوعية
أولاً : ماهية التاريخ

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقدكانت تعنى فى القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا المفهوم فى عصر اليونان والرومان. ومع إختراع فنون الطباعة والتصوير أرتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار ورصد سير الأبطال والزعماء والقادة.. إلا أن هذه التعريفات – على الرغم من وجاهتها يعوزها الدقة والأمانة والعلمية. وأصبح التاريخ ينظر إليه على إعتبار إنه العلم الذى يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمعات من المجتمعات البدائية المشاعية إلى عالم اليوم .. فالتاريخ هو مرآة لتطور الواقع المعاش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة فى المجتمع وكذا القوى المسيطرة على وسائل الإنتاج– على إعتبار أن من يملك – يستطيع أن يسيطر وأن يتخذ قراراً.. وأن يدفع بعجلة المجتمع نحو تحقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولاً بفهم الإنسان وتطوره... وذلك من خلال حركة المجتمع الإنسانى.. وأخذ التاريخ أيضاً بمحاولة ربط العلل بالمعلولات والأسباب بالمسببات وأن يجعل من كل الواقع المتشعب والمترامى الأطراف شيئاً له نظامه وإنسجامة إضطراراً وإلزاماً بحكم التسلسل والتولد المنطقى. فالتاريخ بناء منطقى لعالم الإنسان. وإن كان الأمر كذلك فإنه ينبغى كى يكون البناء متين الأسس وفى مأمن من مزالق الخيال – أن لايهمل مؤرخ التاريخ أى مظهر من مظاهر الواقع، إذ هذا الإغفال قد يؤدى إلى عدم الفهم حيث أنه يستحيل علينا فهم الإنسان فهماً صحيحاً – والإنسان هو موضوع علم التاريخ – إذا أكتفينا بإحصاء الكوارث والأحداث. إذ الإنسان كل لانفهمه مالم نعتن أيضاً بحياته الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والتشريعية والعقائدية والأدبية والفنية والعقلية عامة. وغير ذلك

مما يكونه ويكون بيئته وماهيته. لذا ترى المؤرخ اليوم يلجأ إلى تخصص أدق فأدق حتى يتمكن من أداء رسالة التاريخ، وحتى يتمكن من إعانتنا على فهم ذاتنا أكثر فأكثر. وذلك أن سبل التاريخ فى تشعب مستمر كلما إزداد موضوع بحثه تعمقاً وإتساعاً وكلما إزداد وضع الإنسان تعقداً، أى كلما إزدادت إنسانية الإنسان تكاملاً على مر التاريخ وبفضله.

إذن هناك حركة جدلية بين الإنسان والتاريخ. فالتاريخ يصنع الإنسان ويكيفة والإنسان هو الذى يصوغ التاريخ ويصوره. لولا الإنسان لما كان هناك تاريخ. وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جدلية يتوق الإنسان من خلالها، وبفضل الإنتصار على تناقضاته المتجسمة فى إجهاضات الحضارة المتتالية، إلى إنسانية أكمل فأكمل. هذة الحركة الجدلية توجه الإنسان بلاريب. ولكن هذه الحركة، فى نفس الوقت، لم يكن ليكون لها جنود لولا الإنسان ذو اليد والرؤية والعقل، لأن الإنسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافع لنا.

ويتفق ذلك مع تعريف بن خلدون عالم الإجتماع والفيلسوف والمؤرخ العربى «حقيقة التاريخ إنه خبر عن الإجتماع الإنسانى، الذى هو علم عمران العالم، ومايعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتآنس والعصبيات، وأصناف التقلبات للبشر بعضهم على بعض ومإينشأ عن ذلك عن الملك والدول ومرتبها، ومإينحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكتب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر مايحدث فى ذلك العمران بطبيعته من الأحوال» (١) ويريد بن خلدون أن يجعل من التاريخ أداه كشف عن سر الإجتماع الإنسانى وعن خروج هذا الإنسان من «التوحش إلى التأنس» بفضل الصراع الجدلى الذى يعبر سبيله، عبر على متجددة نحو أنسان أكمل، عن طريق الرقى المستمر لنا شيئ حتماً.

وفى لغتنا العربية تأتى كلمة التاريخ والتأريخ والتوزيع والإعلام وتاريخ شيئ من الأشياء قد يدل على وقته الذى ينتهى إليه، مضافاً إليهما ومع

خلال هذا الوقت حوادث وموانع، ويقول السخاوى إنه من يبحث عن وقائع الزمان من حيث تعيين الوقت وموضوعه الإنسان والزمن.(٢)

وكلمة تاريخ فى لغتنا هى المقابل لكلمة History فى اللغة الإنجليزية وكلمة History فى اللغة الفرنسية، وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية History بمعنى التعلم أو المشاهدة أى كل مايتعلق بالإنسان منذ بدأ يترك آثاره على الأرض.

ولقد استعمل أرسطو كلمة «هستوريا» بمعنى السرد المنظم لمجموعة من الظواهر الطبيعية سواء جاء ذلك السرد وفقاً للتسلسل الزمنى أم جاء غير ذلك، ولايزال هذا الإستعمال شائعاً فيما نسميه «التاريخ الطبيعى» وقد تدل كلمة «تاريخ» على مطلق مجرى الحوادث الذى يصنعه الأبطال أو تصنعه الشعوب(٣) ونحن لانستخدم كلمة تاريخ الآن إلا فى حالة السرد المرتب زمنياً وفى المعنى العام صارت كلمة تاريخ تعنى مافى الإنسان، ولهذا وضع لها الألمان كلمة تحمل نفس المعنى وهى Geechichte المشتقة من الفعل الألمانى Geschahene بمعنى يحدث، ولكن الواقع أن كلمة تاريخ تعنى مجموعة الأحداث التى وقعت فى الماضى. والتى تقع حالياً، ثم التنبؤ على هدى ذلك وفى ضوئه بما سوف يقع مستقبلاً.

ومفهوم هذه العبارات يقطع بأن التاريخ يتناول الماضى والحاضر والمستقبل، وذلك ليس من خلال سرد الحوادث أو سير الأبطال أو تسجيل الوقائع، ولكن من خلال حركة جدلية قائمة بين الإنسان والعالم بمعنى أن التاريخ يعنى فى النهاية حركة تطور المجتمع الإجتماعية وحركة نشوء وإرتقائه من خلال الصراع الدائر بين قوى الإنتاج ووسائل الإنتاج والعلاقات القائمة بين من ينتجون ومن لاينتجون، حيث أن كل من هذه القوى تحاول البقاء بالسيطرة على الأخرى وفرض نفوذها عليها وفى ثنايا هذا يظهر الأبطال والزعماء والقادة الذين تدفعهم ظروفهم الإقتصادية والإجتماعية إلى محاولة تغيير المجتمع ودفعه إلى الأمام، والتاريخ هو رؤية كل هذا ومحاولة رصده والتنبأ بالمستقبل له من خلال معرفة الماضى ودراسة الحاضر.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نصل إلى مايلى :[4]

- **موضوع التاريخ :**

كـأى علم آخـر من العلوم – هو الكشف عن نوع مـعين من الحـقـائق والعـلاقـات والصـراع القـائم بين الإنسـان وقـوى الإسـتـغـلال فى المجـتـمع ومـحاولة الإجابة على الأسئلة التى تتعلق بما بذلته الإنسانية من جهود منذ كانت فى سبيل تطورها ورقيها

أما طريقة التاريخ :

أو منهج البـحث فيه فـهو تفسير الوثائق، والوثيقة هى الشئ الذى يرجع إلى زمـان ومكان معينين، وتحمل مـعلومات ذات طابع خـاص، يفكر المؤرخ فيه ويعمل على تفسيره .

أما هدف التاريخ :

فهو فى عبارة موجزة – وقوف الإنسان على حـقيقة نفسه ولست أعنى بذلك مـجرد مـعرفته بمميزاته الشـخـصـيـة التى تفرق بينه وبين غيره من الناس، وإنما أعنى أن يعرف الإنسان طبيعته كإنسان، ومايستطيع أن يعمل وأن يقـدم لبنى جنسه وهذا غـيـر ممكن إلا إذا عـرف الإنسان مـاذا فـعل فى الماض ومـاهى الجـهـود الـذى بذلها فعلاً. وإذا فقيمـة التـاريخ ترجع إلى إنه يحيطنا علماً بأعمال الإنسان فى الماضى ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

ثانياً: فلسفة التاريخ

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق أن أوضحنا فإننا نعنى تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية والمشاعية إلى عصرنا الحالى، ومع دراسة كل التغيرات والتقلبات الإقتصادية والسياسية والإجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق، أى أن الفلسفة تعنى فى جملتها تفسير الحياه ومحاولة الإجابة عن التساؤلات الكبرى ولكن ماذا نقصد بفلسفة التاريخ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان لإنه الكائن الواعى الوحيد بين الموجودات، ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة إلى غير الإنسان. والإنسان بدوره تاريخى ، لأنه إنما يعمل فى الزمان ولا تاريخ إلا بالزمان ومن هنا إرتبطت كل نظرية فى التاريخ بنظرية الزمان والمكان.

١- هل للزمان بداية ونهاية:

من أجاب بالإيجاب إنقسموا إلى فريقين:(٥)

(أ) فريق حسبوا هذه المدة وفقاً لأحداث ومقاصد معينة، وهو فريق أصحاب النظريات الدينية فى الزمان وفى التاريخ الذين ربطوا الزمان بالخلق الأول وبمصير الإنسان فى الدنيا وبنهاية يرتبط بها حساب وعقاب وثواب ومن أبرز ممثليه «فيلون ٢٥ق.م – ٥٠ بعد الميلاد» بالنسبة إلى اليهودية، والقديس أوغسطين – ٣٥٤–٤٣٠، بالنسبة إلى المسيحية وابن خلدون (المتوفى فى سنة ٨٠٨هـ) بالنسبة للإسلام.

(ب) وفريق ربطوا تلك المدة بأحداث فلكية وكونية، بمعزل عن كل المعانى الدينية كما هو الشأن لدى علماء الفلك والإنثروبولوجيا الفلسفية وعلماء الحياه ومن حذا حذوهم من المؤرخين المتأثرين بالعلوم الفيزيقية والطبيعية مثل رينان Renan (١٨٢٣–١٨٩٢) أرنست هكل Ernest Haekcel (١٨٣٤–١٩١٩).

٢- هل للتاريخ مسار واحد، أو التاريخ دوائر ؟

فمن قالوا بالأولى تصوروه معرضاً للروح المطلقة وهي تغض مضمونها على مر الزمان اللامتناهي، وأبرز ممثلي هذا الإتجاه هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣١) ومن قالوا بالثانية تصوروه دوائر اما مقفله وهي الحضارات المختلفة، أو دوائر يفضي بعضها إلى بعض ولها عودات Ricorsoوبالفكرة الأولى قال اشبنجلر (١٨٨٠-١٩٣٦)، وبالثانية قال فيكو (١٦٦٨-١٧٤٤) . وكل من هذين التصوريين مثالي وهناك تصور مادي سوف نعرض له فيما بعد.

وفي داخل هذه الإطارات العامة أثيرت مشاكل فلسفة التاريخ وهي :

١- وأولهما مشكلة النسبية في التاريخ وبخاصة مايتعلق منها بالقيم فأفضت إلى نظرية «دلتاى» Dilthey في نقد العقل التاريخي (١٨٣٣ - ١٩١١) وبدلتاى تبدأ فلسفة التاريخ المعاصرة، ونظريات إشبنجلر في نسبية القيم إلى الحضارة المنبثقة فيها، وآراء ماكس فيبرMax Fiber (١٨٦٤-١٩٢٠) في الربط بين التاريخ والإجتماعي، وماذهبت إليه المادية التاريخية عند كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨-١٨٨٣) وفريدريك إنجلز F. Angels (١٨٢٠-١٨٩٥) من الربط بين الإقتصاد المادي والتاريخي، وماقال به كارل مانهايم Karl Manehiem من إجتماعية المعرفة وآراء بند توكرونشة (١٨٦٦-١٩٥٢) في التاريخية المطلقة.

٢- وثانيهما مشكلة العلمية في التاريخ – وتتدرج تحتها الاشكالات والخواطر التي فعلت بها دراسات توينبي وكارل بوبر Karl Popper .

٣- وثالثهما مشكلة التقدم والتخلف في مجرى التاريخ : هل هناك خط للتقدم يستمر قدماً أو تقدم وثم تخلف دون قاعدة ولاقانون، ومامن فيلسوف في التاريخ إلا وتعرض لهذه المشكلة أما إلماماً وإما تفصيلاً .

٤- ورابعهما إمكان التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ. وفي هذا ذهب البعض

إلى التفاؤل والبعض الآخر إلى التشاؤم، والبعض الثالث رغم إنه بمعزل عن كليهما وله تنبأ بتنبؤات موضوعية غير تقويمية.

أولاً: التفسير المثالي للتاريخ:

على الرغم من التطور الذي لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر الماضية، وكذلك في القرن الثامن عشر إلا إنه كان هناك شبه إجماع من العلماء والفلاسفة والمؤرخين على تفسير التاريخ تفسيراً مثالياً وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر، وسوف نختار بعض علماء التاريخ في العصر الحديث لنعرض لآرائهم:(٦)

١- جوهان جوتفريد هيردر Johonn G. Hereder (١٧٤٤-١٨٠٣)

الذي يعتبر بحق مؤسس المدرسة الألمانية في علم التاريخ. وتقوم فلسفة التاريخ عند هيردر على القول بأننا لابد أن ندرس الماضي لنفهم مشاكل اليوم والغد، وقد شابه ابن خلدون في تشبيه الجماعات الإنسانية بالمخلوقات الحية وقال بأن لها هي الأخرى أعماراً من الطفولة والصبوة إلى الشيخوخة، وأبدى ذكاء بعيداً في فهم التاريخ الأوربي المعاصر، وقد قال أن المؤرخ ينبغي أن «يحس» العصر الذي يؤرخ فيه إحساساً مباشراً، وابتكر لذلك فعلاً في اللغة الألمانية هو Einfnehlen وقال أن هذا الإحساس المباشر هو الحاسة التاريخية ولهذا فإن الحس والإحساس das gefuehie له عند هيردر معنى خاصاً، وهو ممن قالوا بأن المؤرخ الحق هو الذي يستطيع أن يكون فكرة أو صورة عامة Gestalt عن العصر أو الشخص أو الظاهرة التي يكتب عنها. وقد حاول أن يثبت في كتابه المسمى «آراء عن فلسفة تاريخ الإنسانية» أن التاريخ يخضع لقوانين كتلك التي تخضع لها الأشياء والطبيعة وقد قال بأن التاريخ يسير في خط تقدمي واحد وتحدث عما سماه التوازن الداخلي للجماعات وأن كل جماعة حية سليمة ينبغي أن تحافظ على هذا التوازن وأن الإضطرابات والفوضى وعهود الظلم والتأخر تنتج عنها فقدان هذا التوازن، وكان يؤمن بأن الإنسانية ستصل يوماً ما عن طريق الفعل والتجربة إلى حالة من التوازن تستقر لها أسس العدالة والنظام.

٢- ليوبولد فون رانكه Leopold Von Ranke (١٧٩٥-١٨٨٦):

كان رانكه عميق الإيمان بالمسيحية على المذهب اللوثرى (البروتستانتى) وكان مثالياً على مذهب «فيخته» وتأثر بإتجاه هيردر نحو الإعتراف بالجانب الإنسانى أى البشرى فى التاريخ وقال بفكرة التطور العضوى للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردى فى توجيه الأحداث، ولكنه أنكر إستخدام التاريخ للعظمة والعبرة، وهو مذهب مؤرخى الغرب ومعظم مؤرخى القرن الثامن عشر فى أوربا، وقال أن التاريخ ينبغى أن يدرس لذاته لا كوسيلة للتعليم والتهذيب.

وأهم ماتميز به رانكه ودعا إليه قوله بأننا ينبغى قبل كل شيئ أن نعرف الأحداث والأحوال الماضية كما كانت بالضبط، ودفعه هذا إلى الإهتمام بالوثائق ومخلفات الماضى إهتماماً بالغاً. فلكى نعرف عصراً ينبغى أن نراه فى الأصول التى كتبت خلاله لا تلك التى كتبت عنه وأى شيئ هو أصدق من الوثائق الرسمية ومكاتبات الدول والأفراد وسجلات الحكومات والكنائس والمذكرات الشخصية وقد بلغ من حماس رانكه وتلاميذه لهذه الأصول أن إنتشروا فى الأرض ينبشون فى كهوف المحفوظات ورفوف الأديرة باحثين عن الوثائق فى حماس جعل الدول والإمارات والكنائس وغرف التجارة وبيوت الاشراف تهتم بتلك الأضابير وتنظيمها فنشأ علم الوثائق وأخذت قواعده تستقر وقامت دور المحفوظات وجماعات السجلات فى أوربا كلها وأقبل طلاب التاريخ يدروسونها وكأنهم كما قيل يومئذ نيران تقضى الليل فى قضم صفحات الكتب. وكان كتابه الأول المسمى «تواريخ الشعوب اللاتينية والجرمانية» طراز جديد من التأليف التاريخى يقوم على الإعتماد على الأصول.

والنظرية الأساسية التى جاء بها هى قوله بأننا ينبغى أن نصور الماضى كما كان بالضبط وهى غاية عسيرة كل العسر لم يوفق إليها هو نفسه فى الكثير من كتبه ثم إننا لانعرف كيف كان الماضى بالفعل هل نحكم إذا كان المؤرخ قد وفق فى تصويره دقيقاً أو لم يوفق، ولكن مذهبه دفع بالمؤرخين

إلى الإنصراف عن التصورات المثالية أو التخيلية للماضى والبحث عن الحقيقة كيفما كانت على قدر ما تسعفهم ملكاتهم.

ويجدر بنا هنا أن نشير بأكبر ناقدي رانكله «يعقوب بوركارت» (١٨١٨-١٨٩٧) الذى تتلمذ على يد رانكله وتخرج عليه فى برلين وقد نفر من جمود رانكله وقضائه على الجانب الشاعرى للتاريخ ولقد كتب ثلاثة كتب فى التاريخ على المذهب الجديد وهى : عصر قسطنطين الكبير (١٨٥٣) وحضارة عصر النهضة فى إيطاليا (١٨٦٠) وتاريخ النهضة فى إيطاليا (١٨٦٨-١٨٧٣) ثم أتبعها بكتابه المشهور : تأملات فى التاريخ العالمى وكلها كتب تجمع بين المنهج التاريخى الدقيق إلى جانب الإحساس الإنسانى والجمال.

٢- هيجل Hegel (١٧٧٠-١٨٣٠): (٧)

ولابد من الإشارة هنا إلى العلاقة بين آراء هيجل فى التاريخ وماحققه رانكله ومعاصروه. وجدير بنا الآن بأن نلقى نظرة على مجمل آرائه قبل أن ننتقل إلى دراسة آراء مدرسة الماديين أى أصحاب التفسير المادى للتاريخ.

يعتبر هيجل فى جملة المثاليين الذين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ماهو موجود. ويستعمل هيجل هنا مصطلحاً خاصاً Monists هو الذى يمكن ترجمته أيضاً بعبارة الروح أو مايسمى فى الإنجليزية Spirit .

ولكن هيجل كان يعنى به العقل أو الفكر، ولكنه ليس العقل أو الفكر الإنسانيين العاديين وإنما هو العقل الأعلى الذى يوجه الكون، وهذه الفكرة نبعت من إيمان هيجل الوثيق بالمسيحية وقد بسط فكرته تلك فى كتابه عن روح المسيحية وهو يرى فى المسيحية أو روح المسيحية إجتماع العنصريين الإلهى والإنسانى، أى الروح والبدن أى الكنيسة والدولة والعبادة والحياه، والتقى والفضيلة، هذه الثنائية المسيحية كان هيجل يراها فى الكون كله. وقد كان المفكرون الماديون يقولون أن الفكر يحكم الدنيا فكانوا بهذا يعطون العقل الإنسانى أكثر مما يستحق أو يستطيع، وكانوا بذلك واحديين der Geist أو

فى تفكيرهم. أما هيجل فكان ثنائياً يؤمن بأن هناك عنصريين متميزين يختلف كل منهما عن الآخر وهما الروحى والمادى وهما يجتمعان فى روح أو فكر واحد der Geist يعتبر القوة العليا التى تحرك كل شيئ، وهذا هو العقل المطلق.

فـفلسفة التاريخ عند هيجل بناء على ما سبق هى سعى الجماعات الإنسانية للإنتقال من حالة الهمجية والوحشية إلى مستوى الدولة ذات النظام والقانون، وقد وفق هيجل فى ميدان فلسفة التاريخ توفيقاً جعل الناس يضمونه دائماً فى عداد المؤرخين. وبالفعل كان هيجل مؤرخاً واسع الفهم والإدراك للتاريخ وبفضل هذا الإدراك وصل بفلسفة التاريخ على مذهب المثاليين الذين يؤمنون بالفكر والعقل المطلق الذى يسير الأحداث في الكون ويعتبرونه مثالاً أو مثلاً أعلى، وأن التاريخ على هذا الإعتبار ان هو إلا عملية طويلة مقدرة بقدر يأخذ فيها كل حادث أو ظرف مكانه ومبرراته على ضوء مسار التاريخ فى مجموعة وقد أهتم هيجل إهتماماً خاصاً بالتطور الإنسانى للدولة وهنا يتفق هيجل مع رانكله الذى قال أن الدول أفكار الله ويريد بذلك إنها تقوم بتقدير الله سبحانه.

ولكن مثالية هيجل لاتعين الإنسان على تفسير الحركة الدائمة للتاريخ إنها ترضى الفليسوف أو العقل الفلسفى الذى يفتنه منطق هيجل الدقيق، وطريقته فى الجدل التى تكشف عن ذكاء خارق، ودقة ذهن لاتجارى ولكننا عندما ننتهى من إستيعاب مذهبه ونفهم أن الفكر أو الفكرة أو العقل المطلق أو المثال هو كل موجود أو روحه بتعبير أدق، وأن المادة نفسها ليست إلا صورة من صور وجود العقل المطلق أو الفكر، نجد أنفسنا قد خرجنا من ميدان التاريخ تماماً، وإننا عاجزون عن الإستفادة من هذا التفلسف الرفيع فى فهم أى حادث كبير من حوادث التاريخ. أن الفيلسوف يجد متعة كبرى عندما يجد هيجل يقول : **أن التاريخ إنما هو تفتح ذلك العقل الكونى (المطلق) وانبساطه فى الزمان.** ولكن المؤرخ لايدرى ماذا يفعل بهذه العبارة.

ولقد قال هيجل أن فلسفة التاريخ هى التاريخ منظور إليه بذكاء وبالفعل

يرى القارىء لكتاب هيجل فى فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص. نظرات بالغة الصدق على حضارات العصور القديمة، ولكنه عجز تماماً عن إدراك العوامل التى أدت إلى سقوط روما مثلاً. وهذا هو الذى جعل «رانكله» ومدرسته يجهدون أنفسهم فى جمع الوثائق والمخلفات والمحفوظات ودراستها بعناية، باحثين عن العوامل التى حركت تاريخ البشر شأنهم فى ذلك شأن المحقق الجنائى الذى يفحص كل صغيرة وكبيرة يعثر عليها فى مسرح الجريمة بحثاً عن أدلة توصله إلى الحقيقة ثم يعد ملفاً كاملاً للقضية ويضعه بين يدى القاضى والقاضى هنا هو القارئ الذى يهلك فى قراءة مؤلفاته للمؤرخين الذين ألقوا على مذهب رانكله متأثرين بمثالية هيجل وأثقلوا كتبهم بهوامش وإشارات إلى المراجع تزيد حجماً على النص نفسه ولايصل فى نهاية الأمر إلى حقيقة الواقعة التاريخية التى يقرأ عنها.

ثانياً: التفسير المادي للتاريخ. (٨)

ولكن نفراً من المؤرخين إتجهوا من أول الأمر إتجاهاً مادياً فى دراسة التاريخ وفلسفته إذ إنهم أعتبروا الإنسان كغيره من الكائنات الحية الطبيعية يسعى إلى رزقه وحماية نفسه وجعلوا رأيهم منصبا فى البحث عن العوامل الداخلية التى تدفع الإنسان أو الجماعات البشرية إلى الحركة وكلها فى نظرهم عوامل مادية. أى إنهم نظروا إلى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ الطبيعى فكانت مؤلفاتهم أكثر واقعية وأقرب إلى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا جانباً العامل الروحى أو الدين أو الفكر ونظروا إلى المادى وحده فعرفوا بإسم الواحديين Monists أو أصحاب المذهب الواحد بخلاف المثاليين أو الثنائيين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه العقل المطلق الرفيع ونزعات البشر.

ولن نستطيع دراسة جميع أولئك الماديين ومذاهبهم فذلك مطلب يطول وسنلتقى بالظاهريين منهم الذين يحددون معالم الطريق إلى المادية التاريخية التى توجد فى كتابات كارل ماركس وانجلز وسان سيمون.

١- سان سيمون Saint Simon (١٧٦٠-١٨٢٥) ومدرسته :

يعتبر من ألمع رجال الفكر الثورى فى فرنسا بل أوربا كلها عاش سان سيمون فيما بين سنتى ١٧٦٠–١٨٢٥ فهو من الممهدين للثورة الفرنسية وصانعى فلسفتها، وهو يحسب فى العادة بين علماء الإجتماع الإقتصاديين. وهو نفسه كان يقول أن ميدانه هو الفيزياء الإجتماعية وكان يحسب إنه يستطيع تحليل المجتمع تحليلاً فيزيقياً بأن يجعل من التاريخ علماً يقيناً كغيرة من العلوم الطبيعية. ولكى يصل إلى ذلك عكف على دراسة تاريخ أوربا منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية. وأهتدى إلى أن هذا التاريخ يتلخص فى صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسميهم بالطبقة الثالثة والطبقتين الممتازتين اللتين تستفيدان من جهود العاملين وهما طبقة النبلاء (الملوك ورجال الإقطاع) وطبقة كبار رجال الدين والاكليروس وقد أبدى سان سيمون ذكاء بعيداً فى دراسة تلك وشرح لنا كيف أن الملوك أيدو الطبقة الثالثة فى صراعهم مع أمراء الإقطاع خلال العصور الوسطى ومن مظاهر هذا التأييد تلك الحقوق التى منحوها لسكان المدن من تجار وصناع الذين كانوا يكرهون إمراء الإقطاع الذين كانوا يستغلونهم وكانت نتيجة ذلك ظهور المدن الصناعية الغنية وسكانها وهم البورجوازين الذين تزعموا الطبقة الثالثة فى نضالها مع أمراء الإقطاع ثم قادوها بعد ذلك فى صراعها مع الملوك (الثورة الفرنسية وما تلاها).

وبذلك يكون سان سيمون أول من تنبه إلى أن صراع المصالح الإجتماعية أو مصالح الطبقات الإجتماعية هو السبب الرئيسى فى الحركة التاريخية وأول من تنبه إلى حرب الطبقات وحرب المصالح ودورها الكبير فى حركة التاريخ .

وفى هذا الطريق سار أحد نبهاء وتلاميذ سان سيمون «أوجستان تييرى A.J. Thierry» (١٧٩٥–١٨٥٦) وقد عاش تييرى بعد أحداث الثورة الفرنسية وتحمس لمبادئها تحمساً شديداً إستهواه نظام الكومونLa

Comune Parisienne أي الحكومة المحلية الإشتراكية التي قامت في العاصمة الفرنسية أثناء الثورة وهي أول تجربة في تنظيم الحكم على أساس إشتراكي متطرف، فأخذ يدرس تاريخ جمهور الناس أو مايسمى بالطبقة الثالثة وألف في ذلك كتاباً من أربعة مجلدات سماه «مجموعة وثائق غير منشورة عن تاريخ الطبقة الثالثة»، فسر فيه التاريخ على إنه صراع بين الطبقات ومصالحها وقال فيه إن الطبقة العاملة هي أساس الإنتاج ومصدر الثورة، وإنها كانت دائماً في كفاح مع الطبقات القوية المستبدة للوصول إلى حقوقها وهاجم الفكرة القائلة بأن التاريخ من صنع الأبطال وعظماء الرجال وتساءل: «أتريدون أن تعلموا على وجه الصحة من الذي أنشأ مؤسسة ما أو من الذي وضع خطة مشروع عظيم؟ إذن فابحثوا عن الذين إحتاجوا إليه بالفعل أولئك هم أصحاب فكرته الأولى وإرادة العمل من أجله، وهم أصحاب الفضل الأكبر في تحقيقه، وعلى هذا الأساس لايكون وليم الفاتح بطل الغزو النورماني لإنجلترا وإنما الأبطال الحقيقيون هم الزراع النورمان الفقراء في شمال غربي فرنسا الذين دفعتهم حاجتهم إلى الأرض إلى الإندفاع نحو إنجلترا باحثين عن مجال حيوي فسيح، وهنا فقط تصدر وليم لقيادتهم .

وبذلك فلقد كانت هناك إرهاصات أولى لمحاولة تفسير التاريخ تفسيراً مادياً على يد سان سيمون وجماعته، أي أن هذا التفسير لم يرقى إلى مستوى الكمال الذي يصبح بنظرية محكمة القواعد والشروط – إلا إنها كانت محاولة على الطريق... إستكمل بعد ذلك ماركس هذا التفسير ووضعه في شكله النهائي وصاغه وفق فلسفته في المادية التاريخية والمادية الجدلية.

٢- كارل ماركس Karl Marx (١٨١٨-١٨٨٣)

يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين أساسية في سيره وتطوره وهذه القوانين هي التي تشكل المنهج الماركسي في تفسير التاريخ .

القانون الأول : التغير من الكم إلى الكيف :

إن التغير الحادث فى جميع الظواهر الطبيعية والإنسانية هو التغير من الكم إلى الكيف، ويتم ذلك التغير طفره إذ لايعرف حد فاصل فى تدرج التغيرات الكمية عندما يستحيل الكيف إلى كيف آخر، فإنتقال الماء إلى ثلج أو إلى بخار بإنخفاض أو إرتفاع تدرجى فى درجة الحرارة إنما يتم طفره دون تدرج فى عملية التحول، فالتغير التدريجى فى الكمية لايصاحبه تغير تدرجى فى الكيف، كذلك تحول مادة كيمائية إلى أخرى ذات خصائص متباينة فى عملية التفاعل الكيمائى ونفس الشيء فى إنصهار المعادن وفى تحول الحركة إلى حرارة أو الحرارة إلى حركة فهناك دائماً طفره فى التحول من كيف إلى آخر .

إن هذا التحول المفاجيء ليس فى عالم الطبيعة فحسب ولكنه كذلك فى عالم الإنسان، بل أن ظهور الإنسان نفسه طفرة، أى أن هناك تحولاً جذرياً كيفياً فى تطور الكائنات الحية الذى يبدو من الناحية الكمية تدريجياً، ولقد سبق أن أشار أرسطو إلى أن تغيراً تدريجياً طفيفاً تستحيل عنده الفضيلة إلى رذيلة، ولقد أشار نابليون إلى أن أثنين من المماليك يغلبان ثلاثة من الفرنسيين ولكن ألفا من الفرنسيين يهزمون ألفا وخمسمائة من المماليك، إن هذا التغير المفاجيء أو الطفرة فى تطور المجتمع هو مانسميه بأسم «الثورة» فهى من ناحية حصيلة تغير كمى تدريجى ولكنها من ناحية أخرى تغير كيفى مفاجيء نحو الوضع الجديد حيث تختفى الأوضاع السياسية والإقتصادية والإجتماعية القديمة لتبرز فجأة أوضاع جديدة .

القانون الثانى : تداخل الأضداد وصراعها : (٩)

ليس العالم جزئيات منعزلة قائمة بذاتها، ولكن كل ظاهرة تشكل وحدة عضوية يكمن التناقض فيها إذ هى لاتتغير بسبب علل خارجه عنها بل كمية التناقض والصراع فى أعماقها وذلك هو سر التطور، فالتناقض هو القوة المحركة للتاريخ الطبيعى والإنسانى معاً، وإنكار ذلك

يعني افتراض سكون الكائنات وموتها بل أن الحركة الآلية البسيطة لاتتم إلا بوجود الأمتداد : فعل ورد فعل، جذب ودفع، قوة طرد مركزية وقوة جذب مركزية بل حتى داخل الذرة : نواه موجبة وإلكترون سالب، ويصدق على عالم الطبيعة هو أشد وضوحاً في الحياة العضوية فهضم الغذاء وتمثيله معناه أن شيئاً هو كذا فأصبح غير كذا بل أن هناك جوانب متناقضة في العلوم الفعلية كالرياضيات والمنطق فالمتحنيات المتناهية في الصفر تنطبق على المستقيمات والجذر التربيعي لكمية سالبة يشتمل على تناقض لأنه كمية لامعقولة ويستخدم المستدل في المنطق والتحليل والتركيب معاً وهما عمليتان متضادتان.

وليست هذه العمليات المضادة متعزلة بعضها عن بعض ولكنها متداخلة متفاعلة ويتعذر العزل بينهما إلا في التصور الذهني فقط إذ من المستحيل في عالم الواقع الحصول على طرف دون وجود الطرف الآخر، ذلك أن طرفي التناقض يسند كل منهما وجوده من الآخر. وصراع الجانبين هو المضمون الداخلي للحركة والتطور والمتناقضين يتعايشان في حقيقة واحدة، كالحياه والموت، والملاك والفلاحين، والبرجوازيين والبروليتاريا والإستعماريين والمستعمرين، كلا الجانبين المتناقضين يميل في ظروف معينة إلى الإنتقال إلى الجانب الآخر، فالبروليتاريا الثائرة تصبح حاكمه بعد إن كانت محكومة، وينقلب الملاك إلى مستأجرين لاأرض لهم بينما يصبح المستأجرون ملاك.

القانون الثالث : نفي النفي(١٠) :

إن تحليل قانون أنتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفيه، وقانون وحدة وصراع المتضادات يبين لنا إنه نتيجة لعمل هذين القانونين تتم عمليه لا نهاية لها، عملية استبدال بعض الظواهر والاشياء بأخرى، وأنتقال المتضادات بعضها إلى بعض. فهل من وجود لنزعه موضوعية ما، لاتجاه ما، في هذا الاستبدال الدائم للواحد بالاخر، في هذا الصراع المتواصل بين الجديد

والقديم، بين المولود والفاني؟ واذا كانت توجد هذه النزعات الموضوعية للتطور، فما هي؟!

حول هذا السؤال دار أيضاً ويدور صراع بين مختلف المذاهب والنظريات. وقد اكتسب هذا الصراع طابعاً حاداً، بشكل خاص، في قضية اتجاه التطور الاجتماعي. ففي فترة التطور الصاعد للرأسمالية، كان ممثلو الفلسفة البرجوازية يدينون بفكرة التقدم الاجتماعي، ويؤمنون بالانسان وبقدرته، وبامكانيه خلق عالم يسوده العقل والعدالة، لقد اعتبروا العالم الرأسمالي السائر آنذاك في طريق الحلول محل الاضطهاد الاقطاعي، والظلم الانساني، عالما يسوده العقل. كانت هذه اعتقادات تقدميه لا يمكن التقليل من أهميتها.

بيد أنه نشأت في هذه الفترة نظريات تشاؤمية تشير إلى تطور الفلسفة الرأسمالية، وخاصة في فترة الامبرياليه، أصبحت دوافع التشاؤم أكثر قوة، وأخذ ايديولوجيو الرأسمالية يفهمون حتميه موت الرأسمالية التي مضى زمانها، كانهيار للمجتمع الانساني والثقافه الانسانية. وبرز الفلاسفة من أمثال «نيتشه» و«شبنجلر» لنظريات تتنبأ «بأفول نجم اوروبا» وأخذت تنتشر أفكار عن «الدورة الخالدة» وسير التاريخ إلى الوراء.

عند تحليل عملية أنتقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفية، وصراع المتناقضات، رأينا أن التطور يتضمن في نفسه عاملاً قانونياً، الزامياً، هو النفي. فالتبدلات النوعية تعني نفي النوعية القديمة وبدون النفي ليس بالامكان انتقال الواحد إلى الآخر. ثم أن صراع المتضادات يتم بظفر متضاد على أخر، مما يعني ايضاً نفي الاول وتوطين الأخر. فالنفي بالتالي ليس عاملاً ثانوياً، مرتبطاً بعملية التطور من الخارج، بل هو مشروط قانونياً بجوهر التطور ذاته. أن النفي هو نتيجة التطور عن طريق انشطار الوحدة ونشوء الجزيئات والاتجاهات، والقوى التي ينفي بعضها بعضاً في الظواهر والأشياء.

إن قانون نفي النفي الجدلي هو قانون التطور، لهذا فعندما يتحدث الجدل

عن النفي، فهو لا يقصد أى نفى كان، بل يقصد النفى الذى يستخدم كمقدمه، النفى كشرط للتطور. أن النفى فى الجدل لا يعنى قول «لا» ببساطة أو التصريح عن شئ بأنه غير موجود، أو القضاء عليه بأيه وسيله كانت. إن النفى المفهوم جدلياً، والمعبر عنه تعبيراً صحيحاً هو هذه الـ «لا» التى تحتوى فى الوقت ذاته على «نعم» أى وحدة النفى والاثبات.

لقد عكس الفن العالمى فى صور ساطعه نوعين من النفى مختلفين من حيث طبيعتهما : **النوع الأول** : هو النفى الهدام، الذى يتصف بالريبه والشك المطلق في كل شئ. **والنوع الثانى** : هو النفى الذى يعتبر مقدمه للانتقال إلى الاحسن والاكمل، ويكون بمثابه مصدر للتقدم. أن شخصية الشيطان فى «فاوست» للشاعر الالمانى جوته، تمثل بتفكيرها وبكل فلسفتها النفى «العارى» النفى كهدف بذاته مهما كلف الثمن.

«إننى أنفى كل شئ – وفى هذا تكمن حقيقتى : فكل هذه القذارة الموجودة على الأرض لا تصلح إلا لأن تنهار تحت قصف الرعود، أفليس من الافضل لهم اذن الا يولدوا أصلاً. أن كل ما يسميه الناس شراً : الرغبة فى الهدم – الاعمال والافكار الشريرة أن كل هذا يشكل طبيعتى.

هنا نجد الشيطان «ميفيستوفل» يتفوه بالكثير من الأفكار النقديه الصحيحة عن العالم القديم. وروح النفى الملائمة له تتصف ببعض النواحى الايجابية، اذ أنه يسخر بقوة من كل ما هو أسن وفاسد فى الكون، بيد أنه مفعم لعدم الايمان فى امكانية الانتقال إلى الافضل. أن «فاوست» ينفى ايضاً، ولكنه ينفى كل ما فات أوانه وكل ما يعرقل التقدم، فهو يؤمن بالانسان وبالعقل الانسانى وهو شديد الظمأ إلى كل ما هو كامل ورائع.

وبالاضافة إلى أن النفى شرط التطور، فهو أيضاً تعبير عن مواصلة التطور وتواليه، تعبير عن الصلة بين مراحل التطور المختلفة وعوامله، بين ما ينفى، وبين ما ينفى. وهذه أهم ناحية فى النفى. أن النفى الجدل لا ينبغى فهمه كانقطاع فى التطور، كنفى للصلات بين القديم والجديد. أن الصلات

بينهما قائمة بفعل أن الجديد يولد لا من لا شئ، بل أن القديم فقط . والصلة تجد تعبيرها في أن الجديد يتمسك بكل ما هو ايجابي في القديم.

وعلى هذا فالقديم في حركته الوالدة للجديد، لا يرى بكل بساطة من قبل الجديد بل يزاح. والمفهوم الفلسفي لكلمة الازاحة يعني، النفي والحفظ، في وقت واحد، نفي الوضع السابق، وحفظ كل ما هو ايجابي في الجديد، كل ما حققه التطور السابق.

وأخيراً نطرح السؤال التالي : لماذا يسمى هذا القانون الذي تدرسة بقانون نفي النفي؟!

أو لا يمكن الاكتفاء بمفهوم النفي وحدة؟ أو لا نفقد، بشكل مصطنع، صورة التطور عندما نعرض مفهوم النفي المزدوج. نفي النفي؟ جوابنا هو أن التطور الموضوعي ذاته، يحتوى على هذا النفي المزدوج، ومفهوم «نفي النفي» يعكس فقط العمليات التي تتم بشكل مستقل عن وعينا.

لقد رأينا أن ما يبرز بصفه النفي، يتبدل بدورة، مع الزمن، ويتحول إلى نوعية جديدة أي ينفي نفسه. وهذه السلسلة من النفي لا نهائيه. وأن لمن الخطأ الظن بأن هذا التطور يجرى بشكل سلس وبدون تناقضات، الواقع، أن التطور التصاعدي السائر إلى الامام، عن طريق النفي، يتم بشكل تناقضي، وأن جوهر نفي النفي، أو ضرورة النفي المزدوج في كل شكل تطوري على حدة، ينتج عن الطابع التناقضي للتطور بالذات وعن مفعول قانون وحدة وصراع المتناقضات.

وبذلك يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين يدركها العقل الإنساني، وهذه القوانين حتمية أي أنها تفرض نفسها لأنها ناتجة عن حركة التاريخ نفسه. وإذا أدرك الإنسان هذه القوانين إستطاع أن يقرر صوره مستقبل الجماعة الإنسانية وهذه القوانين ليست مثل قوانين العلوم، وإنما هي حقائق متعلقة بطبيعة العمل والإنتاج وطريقة توزيع الثروة بين المواطنين فإن الثروة تنتج عن العمل والعمل به من يعملون بأيديهم أو بعلمهم ومواهبهم،

فلابد أن تعود ثمرته حتماً على أولئك العاملين أنفسهم فإذا أستولى عليها منهم غير العاملين من أصحاب السلطة أو الطبقات غير المنتجة كالإشراف ورجال الدين والوسطاء التجاريين والمضاربين، اختل توازن المجتمع وأصبح من الضروري إعادة التوازن إليه أما عن طريق ثورة هادئة تتم شيئاً فشيئاً بفضل إدراك أصحاب السلطان لطبيعة الأشياء أو ثورة عنيفة تحطم نظام المجتمع القائم وتقيم محله نظاماً جديداً.

ويقول ماركس أن الأحوال والأوضاع الإقتصادية لأى جماعة هى التى تحدد صورة نظامها وكل مظاهر حضارتها. فإذا أردنا أن نفهم نظام أى مجتمع ونظامه السياسى أو حتى طبيعة عقيدته الدينية وإنتاجه الفنى والفكرى ، فلننظر أولاً إلى نظامه الإقتصادى هو الإنتاج ونوعه وأساليبه وطريقة إستعمال أو توزيع ثمراته. والإنتاج نفسه، سواء أكان يدوياً بدائياً أو آلياً متطوراً لايظل دائماً على مستوى واحد وأسلوب واحد.

فهو يتطور دائماً أو على الأقل يطور بإستمرار، أدواته وصورته وطريقة توزيعه وهذا التطور للإنتاج أى للوضع الإقتصادي يستمر وحتى مهما كان بطيئاً، وتطوره هذا هو الذى ينتج عنه تطور المجتمع الذى يقوم عليه : وكل نظمه Super Sturcture وقوانينه وماتقوم على ذلك كله من أفكار وعقائد وآداب وفنون، وكل مايسميه الماركسيون : البناء الفوقى.

المظهر الخارجى العلوى للمجتمع Super Sturcture :

ويقول ماركس فى شرح نظريته تلك ، أن الناس فى أثناء قيامهم بإنتاجهم لمعيشتهم يقيمون فيما بينهم علاقات معينة ضرورية لهم، ولامفر لهم من إقامتها، لأنها مرتبطة أشد الإرتباط بإنتاجهم نفسه وعلاقات الإنتاج هذه تطابق درجة معينة من تطور قواهم الإنتاجية المادية.،

ومجموع علاقات الإنتاج هذه يشكل صورة البناء الإقتصادى للمجتمع أى أنه الأساس الواقعى الذى يقوم عليه الظاهر الخارجى العلوى الذى ذكرناه وهذا الظاهر الخارجى العلوى يشمل القوانين والنظام السياسى وأشكالاً معينة

من الوعى الإجتماعى التى تسود فى أى مجتمع من المجتمعات ومعنى ذلك أن الإنتاج المادى لجماعة ماهو الذى يحدد صوره نظامها الإجتماعى السياسى والفكرى بصورة عامة فليس وعى الناس هو الذى يحدد صورة حياتهم ومستواها الإجتماعى بل العكس هو صحيح صورة حياة الناس ومستواهم الإجتماعى هما اللذان يحددان درجة وعيهم.

ولقد قال ماركس وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة : ليس بين أبناء العصر من لقى مقتاً وإفتراء عليه أكثر مما لقيت، ولكن هذا المقت والإفتراء قد إستحالا بعد موته إلى قداسة وتمجيد بين أتباعه فليس بين مذاهب الفلسفة الحديثة مذهب أبعد أثراً أو أكثر إنتشاراً من الماركسية سواء رضينا أو أبينا – والتى أصبحت تشبه عقيدة يعتنقها أكثر من ثلث البشر فى هذا العصر.

وبعد أن عرضنا لكلا التفسيرين فى فلسفة التاريخ، سوف نعالج فيما يلى لمدى علمية البحث التاريخى.

ثالثاً: مدى علمية منهج البحث التاريخي

إن التاريخ فى نظر «هيرودوت» والذى لقب بأبو التاريخ كان مجرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع. وقد أستمر الوضع هكذا حتى جاء «توسيد بدز» ووضع أغراضاً أخرى لتسجيل التاريخ غير التسلية والمتعة. فلقد رأى أن مؤرخ التاريخ عليه أن يضع أمام الإنسان صورة حقيقية صادقة بقدر الإمكان عن حوادث الماضى. وقد جعل الصدق عاملاً أساسياً فى تسجيل حوادث التاريخ. لأنه كان مقتنعاً بأن هذا المعيار يجعل التاريخ مفيداً للإنسان.

وهكذا حقق «سيدر» غرضاً ثقافياً بحثاً من كتابه التاريخ ودراسته. وقد كان يميل إلى لون معين بالذات من الثقافة التى تقدم من خلال الدراسة التاريخية ألا وهى الثقافة السياسية. لأن تسجيل الحوادث والأحوال السياسية فى نظره كان فى الكثير من المعرفة السياسية.

ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخون تباينوا فى أغراضهم من كتابه التاريخ فمنهم من كتب تاريخاً قصيصاً وكانت غايته المتعة فقط ومنهم كتب تاريخاً تثقيفياً وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتابته. وهكذا ظل هذين النوعين من كتابة التاريخ مع بداية القرن التاسع عشر تقريباً وهذا النوع هو «التاريخ العلمى».

إن تغيراً جذرياً قد حدث لدراسة التاريخ فى القرن التاسع عشر - ونقصد بذلك إستخدام المؤرخين للطريقة العلمية فى دراسة التاريخ. وقد بدى لو كان هذا الحدث أدى إلى خلق نوع جديد من التاريخ. وتفسير مفهوم التاريخ تماماً فى القرن التاسع عشر حتى أطلق على هذا القرن «قرن التاريخ».

ولكن كأى شيئ جديد لقى هذا الإتجاه معارضة من النقاد الذين أنكروا أن يكون التاريخ مفهوماً علمياً. وأعتبروا أن التاريخ سوف يظل فناً من فنون الأدب. وهكذا إحتفظ المؤرخون القصاصون والمؤرخون المثقفون بأهميتهم حتى القرن التاسع عشر.

إلا أن الإتجاه الجديد لإستخدام الطريقة العلمية إستمر على يد كثيراً من المؤرخين وعلى رأسهم «ليوبولد فون رانكله» الذى يعتبر أول من أستخدم منهج العلوم الطبيعية فى مقدمته التى ألفها تحت عنوان «مقدمة أول التواريخ» وكان يهدف من خلال مقدمته هذه أن يصور الماضى بالضبط وبصورة دقيقة تتيح الإستفادة منه فى الحاضر ثم ظهر بعد ذلك كتاب (تاريخ الحضارة فى إنجلترا) لبكل H.T. Buckle وأبرز هذا الكتاب الخط الواضح الجديد لمؤلفه فى كتابه التاريخ فقد كان «بكل» مقتنعاً بأن تصوير ماحدث ليس أمراً كافياً لأن هذا التصوير يعد سلسلة من الحقائق الجزئية. والحقائق الجزئية لتاريخ الإنسان التى يتم دراستها بدقة لاتزال تنقصها عملية ربط تجعل منها كلاً متصلاً واحداً. فلابد إذن من الكشف عن القوانين التى تحكم الحقائق الجزئية من أجل إستنباط القواعد العامة لها. وهذا الأمر يحدث فى كافة العلوم الأخرى.

وقد رسم «بكل» الأسلوب الأمثل لدراسة التاريخ بالصور العلمية. فقد رأى أنه لكى يتمكن المؤرخ من إتباع الطريقة العلمية فى دراسة التاريخ فعليه أن يقوم أولاً بقراءة العديد من كتب التاريخ وبعد ذلك يقوم بعملية ربط الجزئيات التاريخية بعضها ببعض ويستخلص منها قواعد عامة وبذلك يصبح المؤلف أو المؤرخ التاريخى حجة فى الموضوع الذى يتناوله حيث يكون ملماً بالجزئيات ولديه القوانين التى تفسر تلك الحقائق الجزئية.

ولكن رغم محاولة «بكل» لجعل التاريخ يتبع منهج العلوم الطبيعية إلا إنه لم يستطيع لعدة سنوات هو وخلفاءه من بعده أن يقنعوا المفكرين بأن التاريخ يمكن أن يرقى إلى مستوى القوانين التى تماثل قوانين العلوم الطبيعية. وهكذا مضى جزء كبير من القرن التاسع عشر وبقى التاريخ يعنى لمؤرخيه ، مجرد التصوير الدقيق للماضى» ولم يتحقق الحلم الذى كان يحلم به «بكل» والذى يختص بمسألة إستخلاص قوانين عامة للتاريخ. إلا أن ماركس إستطاع بعد ذلك الوصول إلى مثل هذه القوانين التى سبق عرضها .

ولكن إذا أمعنا النظر فى فكرة «بكل» عن إستخلاص قوانين عامة تكشف

عن الحقائق الجزئية للتاريخ لوجودنا إنها لم تكن جديدة . فقد قال بها ڤولتير من قبله ولكن بصورة أخرى وذلك عندما أسس تاريخ الحضارة فى القرن الثامن عشر. فقد كان لڤولتير وأتباعه من بعده مذهباً فى دراسة التاريخ ألا وهو تتبع التطور فى الأحداث من خلال كل ماهو عام من الصور والأفكار والمشاعر والأعمال.

وكانت فكرة تتبع الأحداث هذا أساس فكرة «بكل» فى البحث عن القوانين بالإضافة إلى أنها كانت الخلفية الأساسية التى قام عليها مذهب «كارل لابزخت» فى مفهومه الذى يعرف «بالمفهوم التطورى للتاريخ» وذلك فى أواخر القرن التاسع عشر ونفس هذا الإصطلاح أى إصطلاح «التاريخ التطورى» يعتبر التسمية الأخرى لإصطلاح التاريخ العلمى الذى يستخدم اليوم.

(أ) مدى علمية التاريخ :

وكثيراً مايساء فهم التاريخ وكثيراً مايوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو إنه تحصيل حاصل وإنه بذلك أبعد من أن يكون علماً كبقية العلوم الأخرى، ولكن السؤال الذى يطرح نفسه ؟

هل التاريخ علم ؟ وكيف يكون التاريخ علماً ؟

ونقول رداً على ذلك :

أن التاريخ أصبح مع بداية القرن العشرين علماً كسائر العلوم الأخرى وما إصطلاح «التاريخ العلمى» الذى يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لإصطلاح التاريخ التطورى الذى عرف فى أواخر القرن التاسع عشر.

ونقول أن التاريخ علم لأنه يقوم أساساً على مايسمى «بالنقد التاريخى» والذى يتضمن تحليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخى ويشتمل أيضاً على النظريات الخاصة بكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخى إذن الذى أنبنى عليه التاريخ فى مطلع هذا القرن هو الذى هيء له السبيل لكى يكون تاريخاً علمياً.

ولكن هل هذا النقد التاريخي أمر مستحدث في بداية القرن العشرين؟

إن النقد التاريخي له جذوره العميقة التي ترجع إلى العصور القديمةحيث عرف مثل هذا النقد وتطور وأزدهر بعد ذلك في عصر النهضة. أن المفهوم العلمي للتاريخ بدأ ينتهي في النصف الثاني للقرن التاسع عشر سواء كان ينظر إليه على أنه تاريخ تطوري أم تاريخ علمي فهذه مسألة إختلاف في التسمية فقط، ولهذا كان مفهوم التاريخ العلمي أو التاريخ منظور إليه كعلم في حاجة إلى تعريف دقيق وهذه مشكلة لازالت قائمة حتى اليوم.

وعلى الرغم من تباين وإختلاف تعاريف التاريخ إلا أنها جميعاً تلتقي على أن التاريخ «علم» والتعريف الأمثل للتاريخ ينبغي أن يتضمن المفاهيم السالفة للماضي جنباً إلى جنب مع المفاهيم الحاضرة له كما ينبغي أن يتضمن الأسلوب التاريخي نفسه. ومن أمثلة التعاريف الحديثة للتاريخ:

«التاريخ هو الصيغة الفعلية التي تصوغ فيها مدينة حكايتها عن الماضي» أي الصيغة التي تتناسب تطور المدينة أو الشعب وتقدمه من خلال العلاقات الإنتاجية والإجتماعية في المجتمع.[١١]

(ب) الفرق بين الطريقة العلمية المتبعة في دراسة كل من التاريخ والعلوم الطبيعية:

لقد سلمنا أن التاريخ «علم» مثل بقية العلوم الطبيعية الأخرى إلا أننا يجب أن نوضح أن هناك إختلاف كبير بين الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث الطبيعي في دراسته وبين تلك التي يتبعها المؤرخ من أجل الوصول إلى الحقائق.

وهذا الإختلاف يتبلور في أن غالبية العلوم الطبيعية تتناول بالدراسة حقائق يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة. على عكس التاريخ الذي يتناول حقائق ليس من الممكن ملاحظتها بصورة مباشرة. بل أن التوصل لايكون إلا عن طريق ماتخلف عنها من آثار. وهذا يجعلنا نميز بين الحقائق التي تعرف بطريقة مباشرة وهذه يطلق عليها اسم «حقائق تاريخية» Historical

Factsوبين الحقائق التى يتوصل إليها بطريقة غير مباشرة فهى حقائق غير تاريخية، وكلها حقائق إما مسألة التاريخية، وغير التاريخية فمرجعها للطريقة نفسها التى تتبع فى الوصول لهذه الحقائق.

وأغلب معرفتنا بالعلوم الطبيعية تعد حقائق غير تاريخية حيث أنها وصلت إلينا بطريقة تاريخية أو بصورة غير مباشرة.

وثمة إختلاف آخر بين الحقائق العلمية وحقائق التاريخ وهو أن حقائق العلم الطبيعى تتميز بأنها تكون حاضرة دائماً بنتائجها كما أن هذه النتائج يمكن أن تختبر بالتجربة المتكررة على عكس الحقائق التاريخية التى مضت وتلاشت بفضل الزمن. وربما تكون هذه نقطة هامة تؤخذ ضد التاريخ كعلم. حيث يرى البعض إنه من سمات العلم التجريبى الذى يؤدى إلى صياغة النظرية أو القانون العام الذى يؤدى بالتالى إلى التحكم والتنبؤ وهذا لايحققه إلا التاريخ.

إلا أن هذه نقطة مردودة عليها، فالتاريخ أصبح علماً عندما سعى إلى الوصول إلى القوانين عامة من الحقائق الجزئية. ونظراً لإختلاف مادته عن المادة العلمية للعلوم الطبيعية فإنه لايستطيع إجراء تجريب أو شىء من هذا القبيل على ظواهره ووقائعه التى يدرسها. ولكن علم التاريخ يحقق ماتحققه العلوم الأخرى من عمليات تحكم وتنبؤ وتعميم فالنتائج التى تتوصل إليها الدراسة التاريخية يستفاد بها فى وضع الإحتمالات للحوادث والوقائع التى تحدث فى الحاضر. أى يتم التحكم فى ظروف الحاضر فى ضوء ماحدث فى الماضى. ولهذا عملية التحكم والتنبؤ أمراً أصبح من الممكن تحقيقه لعلم التاريخ – إلا أن تحقيقه لهذه السمات يكون أيضاً بقدر معين وليس بدرجة شبه مطلقة كما هو الحال فى العلوم الطبيعية. وذلك يرجع إلى أن الحقائق العلمية يمكن أن تعتبر متساوية عل وجه العموم من حيث درجة إحتمالها أما الحقائق التاريخية فتختلف من حيث إحتمال وقوعها بإختلاف المصادر التى تسندها.(١٢)

وهناك قاعدة تقول أن الحقيقة لا تكون حقيقه إلا إذا أتفق مصدرين

مستقلين على تقريرها. لهذا فلابد على المؤرخ أن يبحث عن مشاهدين على الأقل لحقائقه. وهذه مشكلة فى حد ذاتها تواجه المؤرخ ولكن الحال يختلف بالنسبة للمخلفات المادية فتقريرها يكون بالرجوع للأثر نفسه أى بالرجوع للأثر نفسه يمكن إختيار الوصف وتحقيقه بصورة قاطعة وكذلك فى حالة الوثائق : فتقرير أو إختبار وثيقة مايأتى بالرجوع للوثيقة نفسها ولايكون هناك حاجة لمصدر آخر.

أما عن الأقوال المأثورة فيجب على المؤرخ أن يثبت أن القول المأثور قد قيل وهذا كافى الإثبات وجوده. أما بالنسبة لأغلبية الحقائق التاريخية فيحتاج المؤرخ فى تقريرها لمجموعة من الشاهدين. وهذه هى القاعدة العامة ولكن أحياناً قد لايجد المؤرخ إلا شاهداً واحداً، أو مصدراً واحداً يؤكد به وقائعه وفى مثل هذه الحالات هناك إحتمال التشكيك فى صحة مثل الوقائع . إلا أنها لاتكون مرفوضة من قبل المؤرخ لمجرد إنه يجد أثنين أتفقا عليها.

وهكذا فمثل هذه الوقائع التى تستند إلى مصدر واحد يمكن أن تكون صحيحة إلا أنها تعتبر حقيقة بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة.

وقد يرفض المؤرخ بعض الروايات والوقائع رغم وجود مصادر عديدة تؤيدها، ورغم إنها تعتبر صحيحة طبقاً للقاعدة العامة – لمجرد إنها تتعارض مع مايعتقد إنه من طبائع الأشياء أو قوانين الطبيعة. وبذلك يمكن له استنباط زيف حقائق معينة بالرجوع لحقائق أخرى يؤمن بها. أى أن المؤرخ يمكنه تقرير حقائق عن طريق الاستدلال من حقائق أخرى. وهذه الإستدلالات يكون لها نفس قوة الحقائق التى إستنبطت منها.

رابعاً: الطرق المستخدمة في
منهج البحث التاريخي

لاشك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي، طرق ذات إرتباط وثيق بالمادة التاريخية. وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد، وهي ككل متكامل لايمكن الفصل بينهما إلا عند الدراسة. ونحن نستطيع أن نقول أن المنهج التاريخي يتألف من مجموعة من الطرق أو العناصر الآتية: (١٣)

١ – الثقافة الواسعة

٢ – إختيار الموضوع

٣ – جمع المادة

٤ –نقد المادة

٥ – ترتيب الحقائق وتنسيقها

٦ – إنشاء الصيغة التاريخية – كتابة المادة.

١- الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذي نقرأه في الكتب تعتمد أساساً على إتساع ثقافة الكاتب وإتقانه لمنهج البحث التاريخي، كما تعتمد على إستعدادة، وملكاته الشخصية ومدى تمتعه بالصفات التي تعينه على إستنباط النتائج ودلالتها.

ولاشك أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح، والمقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماماً إنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع، والتاريخ في هذا كله لايختلف عن غيره من سائر العلوم، فالمعرفة بعامة متداخله متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علماً مستقلاً تماماً عن العلوم الأخرى، فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمله.

إنها بلاشك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التى تعينه على فهم المحفوظات والوثائق والنصوص الأصلية. والجغرافيا أيضاً من العلوم المساعدة لإرتباطها الوثيق بالتاريخ. والإقتصاد حيث تأثر العلوم الإقتصادية على مسار التاريخ وتحدد إتجاهاته الرئيسية وكذلك الأدب– الإحاطة بفنون الرسم والتصوير والنحت والعمارة فى عصر من العصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث فى التاريخ. وعلى الباحث فى التاريخ أن يزود نفسه بعلوم المنطق والفلسفة والإجتماع وعلم النفس والقانون، فكلها تفيد فى البناء التاريخى لموضوع الدراسة، وفى عقد المقارنات وتفسير الظواهر، بحيث يخرج التاريخ متكاملاً وشاملاً ومحدداً لحركة تطور المجتمع بكافة جوانبها.

٢- إختيار الموضوع:

ذلك هو العنصر الثانى من عناصر المنهج التاريخى وعملية إختيار موضوع تاريخى معين لدراسته والكتابة فيه تتصل إتصالاً وثيقاً بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التى تتطلبها البحث فى هذا الموضوع وهى فى الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى للكتابة التاريخية، ومن واجبه أن يعرف فيها وقتاً كافياً حتى يستقر على مايريد، ويضمن قدرته على المضى فيه.

ويختلف موضوع البحث بإختلاف وضع الراغبين فيه فمثلاً طالب الجامعة المبتدى فى التخصص لايستوى مع طالب الدراسات العليا الذى أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ يتطلع للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لايستوى مع المتخصص الكبير الذى أمضى حياته فى كتابة التاريخ.

وبعد إختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسئولاً عن إختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذه المشرف أن يتحقق من ذلك، لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدئ وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة فى تحمل المسئولية. وتقوم على النقد الحر الذى يتقبله الأستاذ من تلميذه، كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل.

ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لايستطيع الإستقلال بإختيار موضوع بحثه، لأنه لم يلم إلماماً كافياً بالعصر الذى يريد الكتابة فيه ولكن هذا لايبرر أن يملى الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويوجه فى صبر وإناه، وأن يطلب إليه مزيداً من القراءة فى الموضوع وماحوله، حتى يصبح قادراً على الإختيار الموفق بنفسه فتلك مسئوليته وحده.

والباحث فى مرحلة الماجستير يعتبر قائماً بدراسة إبتدائية فى مجال التخصص ولهذا فنحن نتجاوز عن إلزامه بالإتيان بالجديد فى الحقل التاريخى ونكتفى بالجهد الذى يبذله مخلصاً فى تحصيل المادة التاريخية من أصولها، ثم تصفيتها وترتيبها وعرضها عرضاً سليماً، ولعله ينتهى بعد ذلك إلى جمع شتات موضوع كان متناثراً فى كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة... لقد أدى خدمة فى مجال التاريخ وإن تكن متواضعة (وهذا بعكس طالب الدكتوراه تماماً الذى يطالب أن يقدم جديد وإسهاماً فى الدراسة التاريخية).

٣- جمع المادة:

ننتقل هنا إلى العنصر الثالث من عناصر منهج البحث التاريخى ونعنى بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول مايقال فى هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المحفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخى هى مختبر المؤرخ، ومن ثم فلابد أن يكون كل باحث على بينة ودراية تامة بطريقة إستغلال المكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهذا الهدف، يتعلم منها الباحث أفضل السبل لإستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التى تهمه بالنسبة لبحثه ومامن شك أن أنفع أداة للباحث فى المكتبة هى فهارسها المختلفة سواء أكانت للموضوعات أو الأسماء والكتب وأسماء المؤلفين.

ومفروض أن كل باحث يكون على علم بمجموعة من أسماء الإعلام

وأسماء الأماكن التى تدخل فى موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الإعلام وإلى دوائر المعارف يبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المعلومات عن كل إسم من هذه الأسماء كما يظفر بعدد من أسماء المراجع التى يزيل بها كل مقال يكتب عنها فى القواميس ودوائر المعارف.

كذلك تحتم على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة فى عدة مراجع فى وقت واحد ليرى كيف عالجها أصحاب هذه المراجع وذلك هو مانسميه بالقراءة المقارنة التى تساعد على معرفة أوجه القوة وأوجه الضعف فى الأفكار المختلفة عن الموضوع الواحد.

ومن اليسير جداً أن يحتفظ بفهرس موجز للكتب التى لايمكن الإستغناء عنها بحيث تكون فى متناول يدة دائماً، وأهم ماينبغى الإحتفاظ به هو :

١ – قائمة بأسماء بعض كتب المراجع

٢ – فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.

٣– دائرة من دوائر المعارف ويحسن أن يكون من تلك المتخصصة فى مثل الدراسة.

٤ – قاموس من قواميس الإعلام.

٥– قاموس مستخلص فى حقل البحث الذى يتناوله الباحث.

(إقتصادى – دينى – إجتماعى – تربوى – فلسفى)

٦ – دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.

٧– مجموعة للوثائق المتعلقة بعصر البحث.

والمراجع العامة تفيد فى إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذى أختار منه موضوع بحثه وهى أيضاً تمده بمراجع تعينه فى عمله. ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة مما كتبه السابقون فى الميدان، والإطلاع على المصادر والمراجع التى إستعانوا بها.

٤ - نقد المادة التاريخية :

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذى يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتمدنا المصادر والأصول بالمعلومات بصورة مباشرة أحياناً وغير مباشرة أحياناً أخرى. وأقصد بالمعلومات المباشرة تلك التى تأتت عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها. كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التى نستنبطها من دراسة مخلفات الإنسان وآثاره. كذلك آثار الأدوات نفسها.

إن شاهد العيان الذى يكتب لنا مارأى بعينية وماشارك فيه بنفسه يمدنا بمعلومات مباشرة ولهذا نجد فيها كثيراً من التفاصيل الدقيقة، وقد نجد فيها تصويراً لروح العصر ولكن ذلك لا يعنى أن تأخذ كتاباته قضية مسلمة، لإنه لايستطيع دائماً أن يحيط بمختلف جوانب الحدث وهو قد لايستطيع أيضاً أن يخلص نفسه من آفة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الخوف من أصحاب السلطان وعوامل الرغبة فى المنفعة الذاتية.

والنقد نوعان هما:

١- **النقد الخارجى أو الظاهرى وهدفه دراسة مدى الأصالة فى المصادر، والسبيل إلى ذلك هو التثبيت من صحة الأصل التاريخى ومعرفة نوع الورق المدون عليه الأصل، وأسلوب الخط الذى كتب به. وكذلك معرفة المؤلف ومكان التدوين وزمانه.**

٢- **والنقد الباطنى أو الداخلى، ويهدف إلى الوقوف على حقيقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة. وهل كان واثقاً من صدق ماكتب؟ وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التى تجعله واثقاً من هذا الصدق؟**

والأساس الذى يبنى عليه النقد بنوعيه هو «الشك» فيما ورد فى الأصل التاريخى ثم الدراسة الواعية المتعمقة لكل مانقرأ فيه لإستخلاص الحقائق،

وتلك مهمة بالغة العسر، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصديق كل مايصادف هوى في نفسه، بينما يميل بنفس الدرجة إلى تكذيب كل مايصطدم برغباته وميوله ونحن لانستطيع أمام هذه الحقيقة أن يأخذ كل مايصادفنا من مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاتهم وأهوائهم ومايعتنقون من قيم.

٥ - إثبات الحقائق وترتيبها:

تلك هي المرحلة قبل الأخيرة في منهج البحث التارخي وهي مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلي :

ذكرنا عند حديثنا عن النقد إننا نصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا، وهذه المعلومات قد تكون مطابقة للواقع وقد لاتكون.

وإذن فإن عمليه النقد وحدها لاتكفي لإثبات الحقائق وإنما هي خطوة في السبيل إليها، فماهي الخطوات الأخرى التي ينبغي أن نتخذها لنصل إلى نتائج محددة وحقائق ثابتة نخرج بها من دائرة الشك إلى دائرة اليقين.

أول مايقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف النتائج التي أوصلته إليها عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها ويصل إلى رأي نهائي فيها.

ولكننا أحياناً قد لانجد غير رأي واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحد أو مؤرخ واحد، وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المفردة التي يحسن ألا نعتبرها حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذي يتحمل مسئوليتها.

أما إذا تعددت الروايات في حادث واحد وتعارضت بصددها الأصول والمصادر فإنه يتحتم على الباحث أن يتتبع بعض القواعد التي تعينه على الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه التناقضات، ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلي:

١ – لايجوز للباحث أن يقوم بعملية توفيق بين الآراء المتعارضة، وإنما ينبغي السعي للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترف بفشله ولابد من إثبات الآراء المتعارضة دون ترجيح واحد منها على الآخر.

٢ – إذا أتفقت الآراء في عبرة أصول على رأى بعينه، وشذ عن هذا الإتفاق رأى واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هى الأصوب، وربما يكون العكس هو الصحيح والنقد وحده هو الذى يفصل فى الأمر.

٣ – إذا أراد الباحث أن يرجح رأياً على آخر، فعليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا عجز برغم ذلك فعليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع، وواجبه أن يستمر في البحث لعله يعثر على أدلة جديدة تنير له الطريق.

٦ - إنشاء الصيغة التاريخية : (الصياغة)

تلك هى المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخى وأول مايقال إنه ينبغى مع المؤرخ الذى يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب إفتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمه على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين فى التحرير، ذلك إنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو فى الغالب أستاذ على قدر كبير من المعرفة بموضوعهم.. وهنا ينبغى على الأستاذ المشرف أن يذكر تلميذه دائماً بالقارىء العادى.

وينبغى على المؤرخ ألا يذكر إسم علم دون أن يقدمه فى إطار معقول من التعريف ودون محاولة الإستعلاء على القارىء أعنى دون محاولة التحذلق. كذلك لايجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعمد إلى الإقتباس الطويل أو الإقتباس الذى تكرر كثيراً ومن الخير إذا لم يكن هناك بد من الإستشهاد بنص طويل، أن يفرد له ملحقاً فى آخر البحث، حيث يستطيع صاحب البحث أن يقدم للنص ببضعة أسطر توضح قيمته.

وقبل أن يبدأ الطالب المؤرخ فى كتابته ، يجب عليه أن يخطط المقاله أو الفصل ليعرف بدايته ونهايته، وما سوف يقول بين البداية والنهاية... بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ الباحث فى الكتابة مستعيناً بما لديه من ملحوظات دونها فى بطاقات ومن كتب ومجلات علمية مما ينبغى أن يكون دائماً تحت يده .

وبهذا الأسلوب العلمى من المسودة الأولى لبحثه والتى قد تبدو وكأنها ملحوظات موضوعية ومصفوفة كقوالب الطابق، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته من أساسها كانت خاطئة وأن النتائج (التى وصل إليها) لاتتبع من حوادثه وهنا ينبغى عليه أن يبدأ الكتابة من جديد.. وتتكرر هذه العملية فى المسودة الأولى والثانية والثالثة.. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلاً وموضوعاً أصبح قابلاً للصياغة النهائية .... وإنه مستوفى كل جوانبه البحثية .

خامسا: أهمية دراسة تاريخ التربية

هل هناك فائدة ما من دراسة التاريخ عموماً، وتاريخ التربية على وجه الخصوص؟ والحق أن من أفضل الأشياء التى يجب أن نقوم بها هى أن نقرأ التاريخ.. ففى هذه اللحظات التاريخية التى تعصف فيها التيارات والخلافات بمصر والعالم العربى، وتتراقص أمام الأعين عشرات الآراء والنظريات والفلسفات، فلن نجد أرضنا الثابتة إلا فى تاريخ الوطن ولن نعرف طريقنا إلا إذا أدركنا فى أى طريق سار هذا التاريخ من قبل.. وقبل أن يدرك الفلاسفة ذلك، أحس حكماء الشعوب بقيمة التاريخ بواقع من الميل الفطرى للمعرفة.

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد الحوادث والأخبار والحكايات لكانت الإجابة محيرة ومحرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذى لاشك فيه أن الدراسة تتعدى ذلك إلى دلالات هذه الأحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على مجرى التربية والتعليم على وجه الخصوص.

فالتاريخ التربوى وإن كان أحداثاً أو وقائع وأن غايته كما نرى هى جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة ولايتسنى ذلك مالم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزعات التى تسود الوقائع والأحداث حتى تتم فائدة الإقتدار فى ذلك لمن يروقه فى أحوال الدين والدنيا كما يقول بن خلدون والمؤرخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوى أحداث وحكايات وسير.

كذلك فإنه لاأمل فى قوم قطعوا جذورهم من ماضيهم لأن النمو إلى أعلى يتطلب أن تكون الأصول رأسية من تحتها والتطور الطبيعى الذى يتجه فى الإتجاه الإنسانى الحقيقى هو الذى ينشأ من سلالة متصلة بالماضى وينفتح لدوافع الحاضر ويتطلع لأمانى المستقبل. إن أساليب حياتنا مستمدة من الماضى سواء رضينا أو لم نرض، نتأثر به سواء عرفناه أو جهلناه لأن ثقافتنا وأساليب تفكيرنا وعقائدنا وشعورنا نفسه وإحساسنا الفنى بما هو جميل وما هو قبيح فى مختلف الحواس السمع والبصر والذوق.. الخ كل ذلك يتأثر بالماضى ومستمد منه إلى حد بعيد ولاغنى لنا عن معرفة ذلك الماضى

القومى وتتبع سيرته مع الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما إنه لاغنى عن الإتصال بالعاطفة مع هؤلاء الجدود الذين سبقونا إلى الحياه فى ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الإختلاف عنها.

وإذا كان هذا الرأى يصدق على التاريخ عموماً، فهو لايقل عن هذه الدرجة من الصدق فى مجال التربية والتعليم فنظرة خاصة عميقة إلى بعض المشكلات التى تواجه حاضرنا التعليمى مثل :(١٤)

(١) فقدان النظرية التربوية المتكاملة والتى تكون الأساس السليم لكل مايجرى فى عالمنا التربوى وتهدينا فى تخطيطنا لتحقيق آمال المستقبل.

(٢) إتساع الهوة بين مانطالب به المعلم من مسئوليات جسيمة وبين مانعطيه له نظير القيام بهذه المسئوليات.

(٣) شيوع الطابع النظرى فى معظم دراساتنا حتى فى المجالات العملية.

(٤) عدم إحلال التعليم فى مكانه الصحيح فى عمليات التغيير والتطوير والتنوير لمجتمعنا المعاصر.

(٥) التخبط فى سلطة إتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشيع جو من عدم الإستقرار.

(٦) غلبة الإحساس المؤقت فى تطوير التعليم، وبعده عن الإستمرارية.

(٧) غلبة الشكلية على كثير من المناهج وخطط التعليم وعلوم التربية.

ونقول أن نظرة إلى هذه المشكلات تجعلنا نشعر بهذه الحاجة إلى الحفر وراء جذورها التاريخية، حيث إنها غالباً تراكمات تكاثرت عبر وخلال تجارب وأحداث الماضى بعيداً أو قريباً إذ بهذه الطريقة يمكن لنا أن نتصدى لها ونعالجها المعالجة الصحيحة القائمة على الأسلوب العلمى.

وإذا كان التجريب يعد عنصراً جوهرياً فى المنهج العلمى الحديث، وإذا كانت العلوم الإجتماعية أو بعضها على الأقل يعاب عليها فى عدم قدرتها

على إخضاع ظواهرها لمثل هذا التجريب، فإن الماضي يمكن أن يعد ويحق «المعمل» الذي تختزن فيه آلاف التجارب السابقة التي يمكن أن نهتدي بما وصلت إليه من نتائج في تكييف الحاضر ورسم المستقبل.

فتجربة الفراعنة في التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الديني دافعاً وباعثاً على القيام بأقصى الجهود في سبيل الترقي الإجتماعي والطموح العلمي بإبتكار القواعد والطرق الرياضية – بناء الأهرامات – والنظريات والأفكار الطبيعية والكيميائية لتحنيط الجثث والأساليب العسكرية لبناء الأمبراطوريات.

كذلك لاتكاد تخلو مناهج إعداد المعلمين في أي قطر من أقطار العالم الحديث من دراسة مستفيضة لتاريخ التعليم في ذلك القطر وبصفة خاصة، كما لاتخلو من دراسة تاريخ التربية بصفة عامة. غير أن الإهتمام بدراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغي ألا يكون مقصوراً على الدراسين في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وعلى المشتغلين بإدارة التعليم وتنظيمه والتخطيط له. بل ينبغي أن تتسع دائرة هذا الإهتمام فتشمل كل من يهمه أمرا تطويرا التعليم ورفع مستواه. ويؤكد ذلك أن بحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على أساتذة التربية والمتخصصين في وزارات التربية والتعليم بل أصبح يهم أساتذة الجامعات من غير أساتذة التربية وأولياء الأمور، ورجال الصحافة وغيرهم من المتخصصين.

ولقد أظهرت السنوات الماضية إهتماماً شعبياً كبيراً بأمور التعليم في بلادنا ويبدو هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغيرات التعليمية من مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب، كذلك أولت وسائل الإعلام والإتصال المختلفة قضايا التعليم إهتماماً متزايداً. كما أهتمت أيضاً بأمور التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، مثال ذلك اللجنة الوزارية للقوى العاملة وتقريرها الشهير عن سياسة التعليم في مصر في الفترة من ١٩٥٢ إلى عام ١٩٦٧.

ويؤكد جريفيز Graves إننا ندرس تاريخ التربية لنفس السبب الذي من

أجله ندرس تاريخ أى حركة إجتماعية أخرى لكى نفهم الحدث من خلال وضعه فى إطاره التاريخى، ومن ثم نتعلم كيف نضبطه ونسيطر عليه أن «جريفيز» يحذرنا من الجهل بتاريخ التربية الذى قد يؤدى بنا إلى مسالك متعارضة فالفرد الذى يجهل أحداث الماضى عرضه لأن يأخذ بأحد الإتجاهين:(١٥)

أولاً ، رغبة منه أن يأخذ بكل أسباب التقدم فإنه يتعلق بكل ماهو جديد من إتجاهات أو نظم معتقداً إنه السبيل الوحيد إلى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما إذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ماذا كان هذا الجديد قد جرب من قبل .

ثانياً ، أو إعتقاد من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم فإنه لايخرج عن المسار الآمن المضمون الذى رسمته التقاليد الراسخة وهكذا يسير متخبطاً فى أحد الإتجاهين أولاً ثم ينتقل إلى الآخر ثانياً، أما اذا وعينا دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن نلجأ فقط إلى الأساليب المعروفة والمطروقة كما أننا لانندفع مع ذلك وراء كل جديد.

كما أن الباحث فى تطور النظم التعليمية والتربوية يستطيع أن يتبين أن دراسة تاريخ التربية عنصر هام لا غنى عنه للمشتغلين بإدارة التعليم وتنظيمه. وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقويم النظم الحالية وتقرير السياسة التعليمية بل وعند والتخطيط للمستقبل. فمن الملاحظ إنه فى خبرة مابعد الحرب العالمية الثانية عملت الكثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة وإصلاح نظمها التعليمية.

وقد تضمن البحث فى أسس هذا الإصلاح مناقشات مستفيضة حول ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التربية، وغير ذلك من الموضوعات التى تشير إلى عودة الإهتمام بالنظرية والفلسفة فى التربية وكذلك عودة الإهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته.

كذلك ظهر عما دار من مناقشات حول المشكلات التعليمية إلى الرجوع

إلى مصادر تاريخ التربية فمن المؤكد أن دراسة النظرية والفلسفة فى التربية كان موضع إهتمام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن الحالى. وماحدث فى الولايات المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الإتحاد السوفيتي «سبوتنيك Sputnik» من مناقشات حول أهداف التربية ومحتوى المناهج لم يكن إلا إسترجاعاً لحوار كان دائر من قبل منذ عشرات السنين وأصبح موضوعاً من موضوعات تاريخ التربية ونعنى بذلك الصراع بين أنصار التربية التقليدية الذين كانوا يرون الإهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب العقلى للتلاميذ وبين أنصار التربية التقدمية الذين يهتمون أكثر بالتعليم والنشاط خارج الفصل وبطرق التدريس الحديثة. كذلك فإن الجدل الدائر الآن حول مناهج إعداد المعلم يثير فى الأذهان الصراع الذى كان قائماً بين أنصار الإعداد الليبرالى المتخصص وبين أنصار الأعداد التربوى المهنى.

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة إلى تاريخ التربية، إذ عندما يتحول الإختلاف فى وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية إلى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف فى هذا الصراع ضرورة الرجوع إلى الماضى ليستمد منه تأييد لموقفه بالإضافة إلى ماتقدم فإننا نرى أن دراسة تاريخ التربية توضح لنا أمرين :

الأول : إنها تكشف عن العناصر الماضية التى تسربت إلى الفكر والتطبيق التربوى فى حاضرنا كما إنها توضح لنا نوع المشاكل التى تنشأ نتيجة مواجهه التقاليد التربوية الموروثة بظروف جديدة ومطالب جديدة.

الثانى : إنها توضح لنا كيف عمل السابقون على إيجاد حلول لمشاكل تربوية مماثلة لمشاكلنا وإن لم تكن ذات مشاكلنا.

بإختصار إننا لايمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية

الماضية التى تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا أن نقصها وأن نتدارسها وأن نستخلص منها دروساً وعبر قد تكون نافعة، ولنا الحق فى أن نرفض منها مانعتقد إنه غير مناسب لظروفنا المعاصرة، وأن نعدل فيها مانشاء وينبغى أن نؤكد هنا أن دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفرض علينا طريقاً محدداً للمستقبل. هذا بالرغم من إنه لايمكن أن نصل بدون هذه الدراسة إلى قرارات حكيمة تتعلق بأمور التعليم وأن دراسة تاريخ التربية ماهى إلا إحدى الرسائل التى ينبغى أن يتزود بها كل فهم بشئون التعليم عند إتخاذ قرارات صائبة بشأن تطويره، وكذلك يتزود بها طلاب كليات التربية بإعتبارهم سوف يعملون فى حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمصلحة فى دراسة التربية وتاريخها .

سادساً : منهج البحث التاريخي
كمنهج لدراسة تاريخ التربية

نظراً لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هي إتصالها بالماضي بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لاتوجد بالضرورة في الوقت الحاضر، لذا كان من الصعب الإلمام بكل حقائق الماضي وتفاصيله ولامفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هي جزئية أو ناقصة في جانب كبير فيها ويصور لنا أحد المهتمين بدراسة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله :

« لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضي سوى جزء منه، لم يسجلوا مما تذكروه سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن إلا جزء مما سجلوه ومابقي مع الزمن لم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط مما استرعى نظر المؤرخين صادق، ومأمكن فهمه كان جزءاً فقط مما هو صادق . وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته. »

ولذا كان على الباحث في التاريخ بصفة عامة وتاريخ التربية بصفة خاصه أن يتخذ أنسب الأساليب أو الطرق لمعالجة قضايا التربية ونظرياتها من التطور التاريخي ويمكن أن يتحقق ذلك بعدة طرق هذه الطرق تصلح للتاريخ ولتاريخ التربية حيث أن المنهج واحد ولكن على الباحث أن يختار الوسيلة أو الطريقة التي تناسب موضوع الدراسة سواء في التاريخ أو في تايخ التربية وهذه الطرق هي :(١٦)

الطريقة الأولى :

يمكن لنا أن نسميها الطريقة الطولية في دراسة تاريخ التربية،،

وفيها تحدد بعض القضايا أو الإتجاهات التربوية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي ولدت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الإتجاه التربوي حتى يومنا هذا ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل «الدولة والتربية» أو «الفلسفة

والتربية، أو «الدين والتربية» أو الإتجاه الديمقراطي في التربية أو المذهب المثالي في التربية أو الحرية في التربية عبر العصور ، ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حده لنعرف أصوله وأسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا في بلورته، ثم نكتشف أطرافه ومراحل تطورها المختلفة حتى صار على ماهو عليه الآن، أو حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

ولاشك أن هذا الأسلوب أو المسلك له مزايا عديدة وأهميته في إنه يعطي الموضوع الذي ندرسه الإستمرار الذي نريده. ونحن نتابع تاريخ الموضوع وتطوره. ومثل هذا الأسلوب أو الطريقة في دراسة التاريخ أو تاريخ التربية يمكن أن يسمى أيضاً طريقة المحاور حيث يتخذ الموضوعات كمحاور تستقطب الحقائق التاريخية حولها. كما تتخذ أساساً لتصنيف الفلاسفة وفقاً لموضوع الدراسة فإذا كان الإتجاه الديمقراطي منذ مولده حتى الآن وتحدد موقف فلاسفة التربية من هذا الإتجاه منذ بدأت رحلة الفكر التربوي مسيرتها الطويلة عبر القرون. وقد ننتهي في النهاية إلى الإتفاق على مؤيدي هذا الإتجاه ومعارضيه أو نبحث عن الأفكار المتناثرة التي تخدم الفكرة الديمقراطية كما عبر عنها فرد أو مجموعة من المفكرين. وربما توصلنا في النهاية إلى نظرية شبه متكاملة عن الإتجاه الديمقراطي في التربية.

ويؤخذ على هذه الطريقة إنها تتناول جزئيات من التربية أو جوانب منها، كل جزء وكل جانب على إنفراد وهذا يفقد موضوع التربية وحدته التي ينبغي أن تدرس تاريخه وتطوره من خلالها كما يؤخذ عليها أيضاً إنها تؤدي إلى التكرار أحياناً، إذا ما عالجنا كل موضوع على حدة من خلال إطار ثقافي واحد. ربما كانت هذه الطريقة أكثر ملائمة لموضوعات التخصص الدقيق في التربية على مستوى الدراسات العليا ورسائل الماجستير والدكتوراه.

الطريقة الثانية :

ويمكن أن نسميها الطريقة العرضية، وفيها ننظر إلى التربية ككل داخل السياق الثقافى بشتى أبعاده فى مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التى تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذى عاش هذه الفترة ثم نتأمل أثر هذا السياق الثقافى فى التربية والتعليم، وأثر التربة فيه، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية فى ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوى والمؤسسات التربوية والأسس الفلسفية لها. أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية حتى إذا ما أنتهينا من معالجة مرحلة أو عصر إنتقلنا إلى مرحلة أو عصر آخر.

وبذلك يمكن السير مع رحلة التربية والفكر التربوى عبر القرون مع التوقف عند مؤشرات التطور الحضارى وتطول وقفتنا أو تقصر تبعاً لأهمية المرحلة الحضارية التى نتأملها ومدى إسهامها فى إثراء تاريخ التربية والفكر التربوى. وعلى ضوء هذا النسق يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عن أجدادنا الأوائل فى المجتمعات البدائية الأولى لنرى جهودهم المبكرة فى تربية صغارهم. وهى على سذاجتها وبساطتها تمثل نقطة البداية الهامة ويمكن أن تتخذ أساساً لقياس درجة النمو الحضارى للمجتمعات المعاصرة ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة فى الصين ومصر وبابل وفارس كخطوة نحو بداية الإستقرار البشرى والشعور بالحاجة إلى مؤسسات تربوية متخصصة ثم يأخذنا التاريخ إلى بلاد الأغريق وحضارتهم القديمة لنقف معه وقفة طويلة نتأمل فيها التراث الفكرى الذى قدمته هذه الحضارة للإنسانية. ونبدأ معه مرحلة جديدة فى تطور الفكر التربوى على أسس فلسفية أكثر تحديداً وعمقاً. وهكذا نسير مع رحلة

تطور الفكر التربوى فى تجواله بالحضارة الرومانية والعصور الوسطى وعصر النهضة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل إلى عالمنا المعاصر وهذه الطريقة التى نميل إلى الآخذ بها .

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أيضاً تقديم دراسة تفصيلية لحياة الفلاسفة وفلاسفة التربية وآرائهم فى المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن إستنباط الملامح الأساسية والرئيسية التى تميز كل مرحلة أو تميز التربية فى مجتمع معين. فنستخدم مثلاً التربية البدائية التى لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية اليونانية فى أثينا كانت تربية للمواطن الفرد، وفى اسبرطه كانت إعداد المقاتل أو المحارب الصنديد وفى روما كانت تهتم بإعداد الخطيب أو المتكلم اللبق. وبذلك تتضح أمامنا معالم التاريخ ومعالم تاريخ التربية خصوصاً من خلال آراء المفكرين وإهتمامات المجتمع فى نفس الوقت.

ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخى هو ذات المنهج بنفس الأدوات والطرق التى تستخدم فى تاريخ التربية فكلاهما سيان إلا أن تاريخ التربية يركز بشكل رئيسى على التربية، أما التاريخ فيه فيدرس حركة المجتمع كله.

سابعاً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية

غالباً مايربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة فى ضوء خبراته الذاتية ربما يكون هذا أمراً لابد منه فى عمل المؤرخ لأن إختبار الحقائق لايمكن أن يتم إلا عن طريق شكوكنا الخاصة إلا أن هذا يجب ألا يعنى التعصب والتحول للآراء والأفكار الشخصية للمؤرخ الذى يفترض نزاهة الخلق ونقاء السريرة اللذان يجعلانه يكشف عن الحقائق بأمانة بعيدة عن أهوائه وأغراضه الذاتية. وهذه مسألة هامة جداً فى عمل المؤرخ فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على «شكوكنا الخاصة».

وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيراً عن العالم الطبيعى فالأول تتغلب عليه الذاتية بينما الثانى يحاول أن يتوخى الموضوعية بقدر كبير. أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابهاً كبيراً بين الطريقة العلمية التى يتبعها باحثى العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث التاريخ حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتى نلخصها فيمايلى :(١٧)

١ – تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث فى ماهو مشترك بينها من عناصر.

٢ – الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين.

٣ – إفتراض نظريات وإختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالإضافة إلى مشكلة تغلب «الذاتية» على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أخرى لايواجهها باحث العلوم الطبيعية وهى البحث عن ماهو «مهم من الحقائق».

فالذى يجعل حقيقة من الحقائق مهمة فى التاريخ هو علاقتها بالحقائق الأخرى والحقيقة تستمد أهميتها من مدى إرتباطها بالبيئة والعصر والظروف

الخاصة بالمؤرخ وأيضاً أغراضه الشخصية. وهكذا نجد إنه من الممكن إختلاف المؤرخون الذين يعالجون موضوعاً واحداً، فمن حيث إختيارهم للحقائق – وكما ذكرنا من قبل أن هذا الإختلاف فى النظر إلى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع إلى إختلاف المؤرخون فى عقائدهم القومية والدينية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية.

فالحقائق التى تكون هامة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير هامة على الإطلاق بالنسبة للبعض الآخر. كما أن الحقائق الهامة عند مؤرخى عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخى عصر آخر تالى: وهذا يرجع إلى إكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية وإلى ظروف ومتطلبات ومشكلات وذوق العصر من ناحية أخرى.

هذا الأمر قد أثار قضية هامة جداً وهى التفكير فى أن يعيد كل عصر كتابه تاريخه الذى كتب فى عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضه للتحول والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية. فرجل العلم الطبيعى فى حاجة إلى الوقوف على أحدث التطورات العلمية أيضاً.

إلا أننا يجب أن نوضح أن هناك حقائق خاصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين أن يتناولوها إذا ماعالجوا هذا الموضوع مهما إختلفت بيئاتهم وعصورهم إلا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذى يختلف أيضاً من مؤرخ لآخر.

أن مسألة الذاتية التى تظهر فى عمل المؤرخ عند إختياره للمهم من الحقائق هو الذى يجعل عملية التاريخ مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون أن يكشفوا عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين فى ذلك رجال العلم الطبيعى إنما يتبعون نظرية خاطئة لأن البحث فى التاريخ هو البحث عن الأشياء الهامة وهذا أمر نسبى للغاية.

ولكن كما أوضحنا من قبل أن هذه الذاتية ترجع إلى طبيعة مادة التاريخ

نفسها- إلا إنه تم وضع قوانين ليتبعها المؤرخون حتى يتوخوا «الموضوعية» ويتغلبوا على مسألة الذاتية - وسوف نتناول هذه النقطة فيما بعد.

وكذلك لنا وقفة قصيرة أمام مسألة «ما هو مهم» فى حقائق التاريخ. حيث يمكن أن يكون لها تفسيران : فهى إما تعنى ماكان هاماً فى الماضى أو تعنى ما هو مهم الآن فقط.

وقد كان «رانكله Ranke » يرى أن التاريخ العلمى يقوم على التفسير الأول ويرى أن عملية التاريخ تتحقق بموضوعية - وهذه «الموضوعية» رسم رانكله طريقها للمؤرخ بطريقة بسيطة فهو يقول إذا أردنا أن نتتبع تطور أمة من الأمم تتبعاً صحيحاً يجب أن نبحث عن الأشياء التى كانت مهمة لهذه الأمه والأشياء التى شكلت الحياه لها.

ولهذا يجب على المؤرخ أن يكتشف مايسمى «بالحاسة التاريخية» حتى يستطيع بالفعل أن يرى الماضى من منظور الماض وليس منه خلال أعين الحاضر من أجل أن يكون أميناً فى تمثيله «الماضى» وهذا مايسميه «رانكله» بالموضوعية.

وقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعاً من التحدى من قبل الكثيرين الذين تصوروا أن فكرة الذاتية هى التى تتغلب على دراسة التاريخ كله أما الموضوعية فهى فكرة غير ممكنة التحقيق.

ولذلك رأينا إتجاه بعض المؤرخين إلى رؤية الماضى من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية وإهتماماته ومشكلاته . وهكذا تم تجاهل فكرة الموضوعية التى تحدث عنها «رانكله» ولكن سرعان ماتحول مؤرخى القرن العشرين إلى الإعتقاد بأن الموضوعية الحقة هى أن المؤرخ عليه أن يضع الماضى ووثائقه فى إطار زمانه ومحيطه الثقافى والإجتماعى والإقتصادى.

ولعل أهم قضية شغلت مؤرخى القرن العشرين هى أن يكون لها قوانين شبيهة لقوانين العلوم الطبيعية. ورغم أن هناك صعوبات كثيرة أمام تحقيقه ذلك إلا أن الدفعة الأولى من هذا الصدد قد كانت على يد إدوارد شينى

Edward Sheny (١٩٢٣) الذى طالب بأن تكون هناك قوانين للتاريخ وقد صاغ ستة قوانين سماها بالحدس أو التخمين:[١٨]

القانونان الأول والثانى : وهما قانونا الإستمرار والتغيير وهما حقيقتان من حقائق التطور.

والقانون الثالث : هو قانون التكافل ويعنى أن الأمة تنهض أو تضمحل كوحدة.

أما القانون الرابع : فهو قانون الديمقراطية ومعناها أن ضبط حياة الجماعة يتجه نحو الديمقراطية.

والقانون الخامس : هو قانون حرية الإختيار ويعنى أن الضغط يولد الإنفجار والكارثة **والقانون السادس والأخير** هو التقدم الخلقى ومعناه أن المؤثرات الخلقية تميل لأن تكون أقوى من المؤثرات المادية.

وقد لاقت هذه القوانين إقبالاً شديداً وترحيب من قبل غالبية المؤرخين رغبة منهم فى أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى.

أن الماضى ماهو إلا «تراث ثقافى» والثقافة دائمة فى حالة تغيير وتطور مستمرين والثقافة تتفاعل مع ظروف العصر نفسه وحاجاته ومشكلاته. وثقافة أمه ما فى الحاضر تحوى الكثير من تراثها الثقافى المستجد من الماضى. وهنا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضى والحاضر والمستقبل. ولكى تكون دراسة التاريخ دراسة مجدية وفعالة بالنسبة للحاضر فلابد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها ونقصد هنا بالموضوعية كما سبق أن أوضحنا تصوير الماضى بكل مافيه من وقائع وأحداث بأمانة دون أى نوع من التحيز أو التعصب والبعد عن الأغراض الشخصية.

ونتذكر هنا «مولر Muller » الذى يقرر أن المؤرخ يجد نفسه متأثراً بعوامل شخصية قائلاً:

«ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح شخص ما أو طبقة ما أو فئة ما أو جماعة ما أو أيديولوجية ما».

وهذه حقيقة فبعض المؤرخين يبعدون كل البعد عن الموضوعية العلمية عندما يحاولون إبراز الوقائع والوثائق على نحو مابحيث تتماشى مع أغراضهم الخاصة. وقد لجأ بعضهم إلى تزييف الحقائق منعاً لإظهار البلاد بصورة قد لاتبعث على الإحترام والتقدير.

ولكن الموضوعية التاريخية تعنى البحث بأمانة فى وثائق الماضى عن الحقائق التى توضحها وتبين أسبابها وتشير إلى طرق تطويرها نحو الحل ولايهم إن كانت هذه الوقائع والحقائق تدين الماضى أو تشرفه طالما أن الهدف هو الإستفادة من دروس الماضى بما يطور الحاضر ويوجهه نحو الأفضل.

ومن معايير الموضوعية أيضاً ألا يجعل المؤرخ من مشكلات الحاضر نقطة للإنطلاق لبحثه من أجل دراسة الماضي وهذان المعياران هما :

١- رؤية الماضى بمنظور الماضى بكل أبعاده.

٢- عدم جعل مشكلات الحاضر نقطة الإنطلاق للبحث الماضى.

هذان المعياران هما السبيل لتحقيق «الموضوعية التاريخية» بالإضافة إلى الإختيار الأمين للحقائق المهمة المنزهة عن كل أهواء ذاتية وأغراض شخصية.

المصادر والهوامش

١- عبد الرحمن بن خلدون، **مقدمة بن خلدون**، (القاهرة، دار الشعب، ١٩٥٨) ، ص ٥٧ .

٢- شمس الدين بن محمد بن عبد الرحمن السخاوى، **الإعلان بالتوبيخ عن ذم التاريخ**، (القاهرة، مطبعة بولاق، ١٣٤٩هـ)، ص ١٧ .

٣- هرنشو، **علم التاريخ**، ترجمة عبد الحميد العبادى، (القاهرة، دار الفكر العربى ١٩٣٧)، ص ٨.

٤- محمود عواد حسين، «**صناعة التاريخ**»، فى عالم الفكر، المجلد الخامس العدد الأول، ١٩٧٤ ، الكويت، ص ١١٩ .

٥- عبد الرحمن بدوى، «**أحدث النظريات فى فلسفة التاريخ**»، فى عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢١٥ - ٢١٦ .

٦- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، فى عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٧٤-٧٦ .

٧- هيجل، **محاضرات فى فلسفة التاريخ** - العقل فى التاريخ - جـ١ ، ترجمة : أمام عبد الفتاح امام، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص ص ٣٠- ٥٠ .

- هنرى أيكن، **عصر الايديولوجية**، ترجمة : فؤاد زكريا، (القاهرة، سلسلة الالف كتاب، ٤٧٩ ، الانجلو المصرية، ١٩٦٣)، ص ص ٩٠ - ١٠٠ .

- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص ص ٨٠ - ٨١ .

٨- ج . بليخانوف، **تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ**، ترجمة : محمد مستجير مصطفى، (دار الكاتب العربى، ١٩٦٩)، ص ص ٨٠ - ٩٥ .

- هنرى أيكن، **عصر الايديولوجية**، مرجع سابق، ص ص ٢٢٥ - ٢٤٠ .

- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص ص ٨٣ - ٩٠ .

٩- لفيف من الاساتذة السوفيت، **المادية الدياليكتيكية**، ترجمة : فؤاد مرعى وآخرون، (دمشق، دار الجماهير، د . ت)، ص ص ٢٢٧ - ٢٤٩ .

- هنرى أيكن، **عصر الايديولوجية**، مرجع سابق، ص ص ٢٢٥ - ٢٤٥ .

- ج . بليخانوف، **تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ**، مرجع سابق، ص ص ١١٠-١٢٠ .

١٠- لفيف من الأساتذة السوفيت، **المادية الدياليكتيكية**، مرجع سابق، ص ص ٢٥٨ - ٢٨٨.

- حسين مؤنس، **التاريخ والمؤرخون**، مرجع سابق، ص ص ٨٤ - ٩٠.

- زينب الخضري، **فلسفة التاريخ عند بن خلدون**، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩)، ص ص ٥٠ - ٩٠.

١١- شاكر مصطفى، «**التاريخ هل هو علم**»، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٨٧ - ١٩٣.

١٢- لويس كوهين ولورانس مانيون، **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية**، ترجمة: كوثر كوجك ووليم عبير، (القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠)، ص ص ٢٥ - ٤٠.

١٣- المرجع السابق، ص ص ٦٩ - ٩٢.

- محمد عواد حسين، **صناعة التاريخ**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٣٦ - ١٥٠.

- حسن عثمان، **منهج البحث التاريخي**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤)، مراجع الفصل ٢، ٣، ٤، ٥، ٦.

١٤- سعد مرسي أحمد وسعيد اسماعيل على :**تاريخ التربية**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢)، ص ص ١٠ - ٣٥.

١٥- بول منرو : **المرجع في تاريخ التربية** - جزءان، ترجمة : صالح عبد العزيز (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٣)، ص ص ٦٠ - ٨٥.

- ڤان دالين : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩)، الفصل الخاص بمنهج البحث التاريخي.

- هنري جونسون :**تدريس التاريخ** ، ترجمة أبو الفتوح رضوان، (القاهرة، النهضة المصرية، د.ت)، ص ص ٣٨ - ٥٥.

١٦- سعد مرسي أحمد وسعيد اسماعيل على :**تاريخ التربية**، مرجع سابق، الفصل الأول.

١٧- حسن عثمان، **منهج البحث التاريخي**، ، مرجع سابق، ص ص ١١ - ٢٢.

- شاكر مصطفى، **التاريخ هل هو علم ؟ في عالم الفكر**، مرجع سابق، ص ص ١٩٦-٢٠٠.

١٨- عبد الرحمن بدوي، **أحدث النظريات في فلسفة التاريخ**، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨ - ٢٤٤.

الفصل الثالث

أساسيات منهج البحث التجريبى

١ - العلم ومناهج البحث.

- أولا: خصائص العلم.
- ثانيا: العلم ومنهج البحث.
- ثالثا: خصائص منهج البحث التجريبى.

٢ - أساسيات لإجراء البحوث التجريبية.

- أولا: التعريف الاجرائى للمصطلحات.
- ثانيا: المفاهيم والمتغيرات والتكوينات الفرضية.
- ثالثا: المسلمات البحثية وتساؤلاته.
- خامسا: فروض البحث.
- سادسا: تصميم البحث.
- سابعا: الضبط

الفصل الثالث

أساسيات منهج البحث التجريبي

١- العلم ومناهج البحث

يعتبر البحث العلمي نوعا من التفاعل بين الباحث ومادة الخبرة. ويتشكل هذا التفاعل بناء على عوامل متعددة وشروط خاصة تجعله يختلف عن التفكير العادي في أمور متعددة :

١ - يستخدم كلا من البحث العلمي والتفكير العادي نفس المفاهيم والمصطلحات ولكن بصور مختلفة. فإذا كان التفكير العادي يستخدم مصطلح الذكاء لوصف بعض مظاهر السلوك فإن العالم يستخدم نفس المصطلح مشيرا به إلى معنى محدد يعبر عنه بدرجة معينة تضع صاحبها في فئة خاصة. وإذا كان التفكير العادي يصف شخصا بالجنون فإن التفكير العلمي يعتبره مرضا عقليا يمكن التعرف عليه بأساليب ووسائل واختبارات معينة.

٢ - يقبل التفكير العادي التفسيرات غير العلمية للظواهر كالتفسيرات الميتافيزيقية[١] والذاتية فإن التفكير العلمي لا يقبل إلا ما تسفر عنه الدراسة والبحث. فإذا كان المرض النفسي في الفكر العادي روحا شيطانية مست الشخص، فإنه في الفكر العلمي نوعا من الاضطراب الذي أسهمت فيه عوامل متعددة ويمكن الكشف عنها وتحديد درجة اسهام كل منها في أحداثه.

٣ - يعتمد تفسير الرجل العادي للظواهر على اختيار الحجج المؤيده لوجهة نظره الشخصية. أما التفسير العلمي فيقوم على التحقق من فروض متعددة وفروض بديله. فإذا كان ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة راجعا - من وجهة نظر الرجل العادي - إلى ارتفاع المستوى الثقافي للوالدين مستشهدا في ذلك بأمثلة خاصة يعرفها، فإنه - من وجهة نظر العالم -

---

(١) يسمى هذا النوع من التفسير Justification of Residuals.

توجد فروض متعدده تحتاج إلى اختبار مثل تحديد درجة العلاقة بين الذكاء والتحصيل، بين طريقة التدريس وتحصيل التلاميذ، اتجاهات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي .. الخ. حتى يمكنه تفسير ارتفاع تحصيل تلاميذ المدينة .

٤ – إذا كان كلا من الرجل العادى والعالم يبحثان علاقة الظاهرة بغيرها من العوامل إلا أن لكل منهما موقفه الخاص. فالرجل العادى يبحث عن علاقة «سببيه» قاطعة بين تحصيل التلاميذ والمستوى الثقافى للآباء، أما العالم فيبحث عن علاقة منظمة ومقننة بين تحصيل التلاميذ وكل من ذكائهم وطريقة التدريس لهم واتجاهاتهم الدراسية .. الخ. بحيث يصل العالم فى النهاية إلى تحديد درجة «احتمال» إسهام كل عامل قام بدراسته فى تحصيل التلاميذ.

٥ – يقوم تفسير الرجل العادى للظواهر على بيانات أو معلومات يستمدها من عينة محدودة متاحة له فى حدود إمكانياته وظروفه. أما تفسير العالم فيقوم على عينه ذات مواصفات معينة تختار بناء على شروط خاصة تكفل له درجة من الثقة فى نتائجه.

٦ – يدرس الرجل العادى الظواهر دون ضبط تجريبى للمتغيرات، أما العالم فإنه يقوم بضبط العوامل الموجودة فى التجربة. فلو أراد العالم دراسة العلاقة بين الذكاء والتوافق فإنه يحدد معنى كل من الذكاء والتوافق وكيفية قياسهما ومواصفات العينه المدروسة بدقة من حيث السن والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وغير ذلك من العوامل أو المتغيرات التى يكون من شأنها أن تؤثر فى العلاقة بين الذكاء والتوافق.

٧ – يتعرض الرجل العادى فى دراسته لأى ظاهرة لعديد من الاخطاء أما العالم فإنه دائم المراجعة والتصحيح لأنه من سمات العلم التصحيح الذاتي[1] . فإذا كانت ملاحظة الرجل العادى عابره وغير دقيقة فإن ملاحظة العالم تكون على وعى وبدقة وبتحديد دقيق لما يلاحظ. وإذا

---

(1) Self- Correction.

كان تعبير الرجل العادى عما لاحظه أو درسه يكون عاما وبصورة كيفية وصفية فإن تعبير العالم يكون محددا فى استخدامه لألفاظه ومفاهيمه وبصورة كمية. وإذا كان الرجل العادى يميل إلى اصدار تعميمات تتجاوز العينه التى درسها فإن العالم – نظرا لتحديده لعينته وما يلاحظه أو يدرسه بدقه، ونظرا لما تتصف به الملاحظة العلمية من حيث قابليتها للتكرار فى نفس الظروف وللوصول إلى نفس النتائج تقريبا – يتجنب إصدار تعميمات مطلقه. وإذا كان تفسير الرجل العادى يقوم على اختيار الأمثلة المؤيده لوجهة نظره بحيث إذا حدث ما يتعارض مع فكره فإنه يبرره بما يتفق ووجهة نظره الأولى ، فإذا كان تفسير الرجل العادى لفئة من الناس أنهم متصلبين وعنيدى الرأى وحدث ما يثبت العكس فإنه يلجأ إلى تبرير ذلك بان غير المتصلبين منحدرين من سلالة عرقية مختلفة أو بأنهم تربوا فى أوساط ثقافية معينة، أما إذا واجه العالم مالا يتفق مع تفسيره السابق للظاهرة فإنه يضع فروضا بديله لاختبارها ويعيد دراسة الظاهرة مستخدماً طرائق وأساليب مختلفة.

اولاً : خصائص العلم :

من المقارنات السابقة بين تفكير الرجل العادى وتفكير العالم اتضحت بعض خصائص العلم إذ يتميز العلم بعدة خصائص منها :

(١) الامبيريقية [١] :

لا يتصدى العلم لدراسة الخرافات الغيبية بل يدرس ما يمكن إخضاعه للملاحظة الموضوعية على نحو يوصل العالم إلى معلومات يمكن التحقق منها سواء بإعادة التجارب أو إجراء الملاحظات تحت نفس الظروف والضوابط.

(٢) التنظيم [٢] :

يقصد بالتنظيم تلخيص الملاحظات فى مبادئ علمية قابلة للتحقق التجريبى. ذلك لأن العلم يسير من الملاحظة للمبدأ ثم للملاحظة . أى أنه

---

(1) Empirical.
(2) Systematic.

من الملاحظات يستنبط الباحث المبدأ الذى يحكم الظواهر موضوع الملاحظة. فمن ملاحظة ما يطرأ على الحديد والنحاس والرصاص من تغيرات عند التسخين والتبريد يستنبط الباحث أن المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة، ثم يحاول العالم تطبيق هذا المبدأ على ظواهر أخرى (معدن آخر) ليتحقق من إمكانية تطبيقه. فإذا انطبق المبدأ على ظاهرة جديدة كان هذا دليلا على صدق هذا المبدأ صدقا نسبيا (وليس مطلقا فى كل زمان ومكان وعلى كل المعادن التى ستكتشف فى المستقبل). فإذا لم ينطبق يرجع الباحث ثانية للمبدأ لتعديله، وهكذا حتى يتثبت من صدقه. فإذا تثبت منه الباحث حاول وضعه مع غيره من المبادئ مكوناً نظرية تستخدم لتفسير العديد من الوقائع الجزئية.

ويتميز علم النفس بخاصية التنظيم، فمن ملاحظة سلوك المراهقين يمكن التوصل إلى بعض المبادئ التى تفسر سلوكهم. فالمراهق حساس للتغيرات التى تطرأ عليه، يميل إلى الخلفه والعناد، لا يساير نموه الاجتماعى نموه الجسمى. بتكرار الملاحظات والدراسات على المراهقين يمكن التحقق من المبادئ التى أمكن التوصل إليها، فإذا ثبت صدق هذه المبادئ يمكن وضع نظرية تفسر سلوك المراهقين (توجد نظريات متعددة تفسر سلوك المراهقين مثل نظرية ستانلى هول ونظرية فرويد وغيرها).

(٢) القياس [1] :

القياس هو التعبير الكمى عن الظاهرة موضوع الدراسة على نحو يمكن باحثين آخرين مدربين من أن يقوموا بقياسها دون وجود فروق جوهرية إذا قيست الظاهرة تحت ظروف متماثلة. فإذا كان من الممكن قياس الحرارة وسرعة الضوء فإن كثيرا من المتغيرات النفسية يمكن قياسها فالذكاء والاتجاهات والميول أبعاد للشخصية يمكن قياسها والتعبير الكمى عنها. والتعبير الكمى عن الظواهر يساعد على ترجمة المفاهيم فى صورة رقمية تسهل تحقيق خاصية التنظيم وتسهل المعالجة وكشف التناقضات والأخطاء.

---

(1) Measurement.

(٤) التعريف الموضوعي للمصطلحات (١):

يكفل التعريف الموضوعى الدقيق للمصطلحات وحدة الفكر بين الباحثين. وتعتبر مشكلة التعريف من مشكلات علم النفس الهامة ولذلك يعتمد الباحثون فى تعريفهم للظواهر موضوع الدراسة على ما يمكن ملاحظته دون تأويل أو تفسير مثل وصف سلوك القطة الخائفة بتقوس ظهرها وانتصاب شعرها .. الخ. وقد يعتمد الباحثون فى تعريفهم للمصطلحات على وصف الإجراءات والشروط التى أدت إلى ملاحظة الظاهرة التى يطلق علها المصطلح مثل تعريف نسبة الذكاء بأنها العمر العقلى مقسوما على العمر الزمنى مضروبا فى ١٠٠، وكذلك تعريف العمر العقلى بأنه الاختبارات العقلية التى يستطيع الفرد حلها فى سن معينة.

(٥) الفرضية (٢):

يقوم العلم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الظواهر والتى يمكن التحقق منها. فإذا كانت الكيمياء تقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين الذرات فإن علم النفس يقوم على مجموعة من الفروض عن العلاقات القائمة بين مظاهر السلوك وما يحيط به من عوامل ومتغيرات.

قد تتعرض هذه الفروض لنوعين من الخطأ هما الخطأ المنطقى والخطأ التجريبى. فالخطأ المنطقى هو التناقض الذى يكون داخل الفرض ذاته مثل القول بأن السلوك الانسانى معقد احيانا وبسيط احيانا اخرى. أما الخطأ التجريبى فيرتبط بإمكانية التحقق التجريبى كالقول بأن السلوك تحركة العفاريت. ويمكن معالجة الاخطاء المنطقية باتباع الاساليب والقواعد المنطقية وخاصة المنطق الرمزى مثل قانون عدم التناقض. كما يمكن معالجة الأخطاء التجريبية بالتصميم الدقيق المناسب للبحث والدراسة، وبمراجعة الوقائع باستمرار، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.

---

(1) Objective Definition.

(2) Hypothetical.

(٦) المنطقيـة [١] :

من الخصائص السابقة يمكن استنتاج الخاصية المنطقية للعلم. فالعلم يقوم على فروض واستنتاجات من تلك الفروض ثم التحقق من هذه الاستنتاجات تحققا تجريبيا، وفى هذا تراعى القواعد المنطقية والشروط التجريبية اللازمة. كما يستخدم العلم رموزا للتعبير عن وقائع ومفاهيم متعددة وينظم الرموز والعلاقات فى مبادئ وقوانين ثم تنتظم القوانين فى بناء متكامل مترابط هو النظرية. تلك النظرية تنطبق على كل واقعة جزئية مشابهة للوقائع الأولى التى درست مما يكفل لها العمومية النسبية لا المطلقة.

(٧) العلم حل المشكلات :

يبدأ العلم من مشكلة معينة ليس لها حلاً موضوعاً أو قائماً إما لعدم مناسبة النظريات القائمة لحلها أو لأن صورة التعبير عن المشكلة لم تكن سليمة أو لقصور الأساليب والوسائل اللازمة للحل. ويكون دور العلم هو تحديد المشكلة ودراستها تمهيدا لوضع حلول مقترحة لحلها. فإذا ما أدت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة النظرية للمعلومات كانت أدخل فى نطاق العلم عنها فى نطاق التكنولوجيا. أما إذا أدت تلك الحلول إلى زيادة الحصيلة التطبيقية أى إلى علاج المشكلات وإشباع الحاجات كانت أدخل فى نطاق التكنولوجيا عنها فى نطاق العلم. فعلم النفس يحاول وضع حلول لطرق توزيع التلاميذ فى الفصول، ويحاول وضع حلول لتوزيع العمال على الأعمال، وتحاول نظريات التعلم وضع القوانين المفسره لعملية التعلم.

(٨) استمرارية العلم :

يهدف العلم إلى تكوين بناء منطقى موحد يفسر العديد من الظواهر، أى يهدف للوصول إلى المبادئ والنظريات التى تجمع وتفسر العديد من الملاحظات. والعلم فى سعيه لتحقيق هدفه هذا يختبر مبادئه بالرجوع إلى الملاحظة أى من

---

(1) Logical.

المبدأ للملاحظة ثم المبدأ ثانية لتطويره وتعديله ليفسر الظواهر الجديدة . أي أن المبادئ التي يصل إليها العلماء دائما احتمالية لابد أن توضع موضع الاختبار ولذلك يستمر العلم في النمو. ومما يؤدي إلى استمرارية العلم اختراع العديد من الأجهزة التي تساعد على دراسة الظواهر بطرق جديدة وعلى اكتشاف ظواهر لم تكن معروفة من قبل. بل ويؤدي ظهور واقعة لا تفسرها النظريات القائمة إلى وضع فروض بديله واختبارها .

(٩) ثبات الصدق :

بينا فيما سبق أن العلم يتميز بالاستمرارية ذلك لأن العالم ينتقل من الملاحظة إلى المبدأ ثم إلى الملاحظة لاختبار المبدأ حتى يصبح المبدأ ثابت الصدق أي مضمون الصدق على ما يستجد من الحالات الداخلة في نطاقه، والمثال السابق عن تمدد المعادن يوضح تلك الخاصية، وبذلك تختلف القضية العلمية عن المصادفة. فالجملة التي نصف بها أمرا وقع بالمصادفة هي جملة صحيحة مادام الوصف لما قد حدث صحيحا. فافرض – مثلا – أنك أشعلت موقدا في دارك بالقاهرة فما هي إلا أن سمعت في المذياع أن ثورة شبت في البرازيل. فمن القول الصحيح عندئذ أن تقول : «جاءت أنباء ثورة البرازيل بعد اشعال موقدي مباشرة» هذا قول صادق، لكنه ليس قانونا من قوانين العلم، لأنه وان يكن صادقا على الحالة الراهنة فليس هو بثابت الصدق دائما، بحيث يجوز لك أن تقول : «كلما أشعلت موقدي نشبت ثورة في البرازيل» فالحقيقة العلمية إذن لا يكفي فيها الصدق في حالة عابرة، بل لابد للصدق أن يظل ثابتا، حتى يمكن أن يكون أساسا للتنبؤ العلمي (زكي نجيب محمود، ١٩٦١) .

ثانياً : العلم ومنهج البحث :

بناء على ما سبق يمكن تعريف العلم بأنه مجموعة منظمة من المعارف تتصف بخصائص متعدده كالامبيريقية والمنطقية .. الخ جمعت ونظمت

باستخدام منهج معين هو منهج البحث. أى أن منهج البحث هو الأسلوب الذى يستخدمه الباحث فى دراسته للظاهرة. ولما كانت الظواهر موضع الدراسة مختلفة ومتعددة اختلفت المناهج المستخدمة فى دراستها، ولذلك صنفت مناهج البحث على أسس متعددة.

(فؤاد أبو حطب، آمال صادق ١٩٩١ ص ٥٥ – ٥٦).

١ – تصنف مناهج البحث حسب بعد الزمن ويشمل ذلك المنهج التاريخى (دراسة الماضى)، المنهج الامبيريقى (دراسة الحاضر) المنهج التنبؤى (دراسة المستقبل).

٢ – تصنف مناهج البحث حسب حجم المبحوثين ويشمل ذلك منهج دراسة الحالة، ومنهج العينه، ومنهج الأصل الاحصائى العام.

٣ – تصنف مناهج البحث حسب المتغيرات المستخدمه فيه ويشمل ذلك المنهج البعدى [١]، والمنهج شبه التجريبى [٢]، المنهج التجريبى [٣].

٤ – تصنف مناهج البحث حسب الهدف منه ويشمل ذلك المنهج الوصفى، المنهج المقارن، المنهج الارتباطى، المنهج التفسيرى.

٥ – وثمة فئة خامسة لا تقبل التصنيف فى أى فئة من الفئات السابقة كالمنهج الارتقائى والمنهج المقارن ومنهج التحليل البعدى.

وقد قدم بلودزو ١٩٧٢ صورة مقارنه مختصره للعديد من هذه المناهج. ويلاحظ على التصنيف التالى استخدامه لمصطلحات معينة أهمها نوع التوافق، وقد قصد به إذا ما كانت الدراسة طوليه [٤] أم مستعرضه [٥]. وقصد بالدراسة الطولية جمع بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد، وقصد بالدراسة المستعرضه جمع بيانات قليلة من عدد كبير من الأفراد.

---

(1) Ex post facto.
(2) Quasi Experimental.
(3) Experimental.
(4) Longitudinal.
(5) Latitudinal.

خصائص بعض مناهج البحث

المنهج	التوجه الزمنى	الاهداف	نوع التوافق	نوع الضبط
التاريخي	ماضى	الوصف والتفسير	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الافراد	ملاحظة غير مضبوطة
الوصفي	الحاضر	الوصف	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظه غير مضبوطه إلا عند القياس
الارتقائي	الحاضر مع التوجه للمستقبل	الوصف مع التأكيد على التغيرات النمائية	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة غير مضبوطة
الارتباطي	الحاضر مع التوجه للتنبؤ	وصف للعلاقات مما يساعد على التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	مضبوطه بالاحصاء
دراسة الحالة	الحاضر – ثم الماضى – ثم المستقبل	تفسير الحالات المتميزه والخاصة	بيانات كثيرة عن عدد قليل من الأفراد	ملاحظه غير مضبوطه
بحوث الضرورات العملية (١)	الحاضر	الوصف والتفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة غير مضبوطه الا عند القياس
التجريبي	الحاضر	التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	ملاحظة مضبوطه
المقارنة العلمية	من الحاضر الى الماضى	التفسير	بيانات قليلة عن عدد كبير من الافراد	مضبوطه بالاحصاء

(١) ترجمة الاستاذ الدكتور فؤاد ابو حطب Action Research

تابع خصائص بعض مناهج البحث

التوجه للنظرية ام للتطبيق	صورة وضع وصياغة النتائج	مصادر المعلومات	مشكلات خاصة
نظرى	لفظية تفسيريه	الملاحظة المباشرة لشهود العيان، او غير مباشرة عن طريق الوثائق والمستندات.	الموثوقيه وصدق المعلومات والبيانات
تطبيقى او عملى	مقاييس النزعة المركزية والتشتت	الملاحظة المباشرة باستخدام المقابلة والقياس، او غير المباشرة باستخدام الاستبيانات.	مناسبة العينة، الاخفاق فى مراعاة نقص الاستجابات، تقدير الصدق والثبات، الاستجابات التلقائية.
نظرى	معايير النمو	ملاحظة مباشرة، قياس.	التكلفة – الزمن
نظرى	معاملات ارتباط وانحدار	ملاحظة مباشرة وقياس	تفسير الارتباط على انه السببيه. – أثر الصدفه والارتباط المبالغ فيه نتيجة لعوامل غير معروفة او مضبوطه
تطبيقى او عملى	عرض تاريخ حالة فردية	ملاحظة مباشرة وغير مباشرة – قياس مع أدلة ووثائق	تحديد الجوانب المختلفة للحالة، التحيز الذاتي للباحث، التعميم بناء على دراسة حالات محدده.
تطبيقى أو عملى	تجمع بين العرض اللفظى التفسيرى وبعض الاحصائيات	ملاحظة مباشرة وغير مباشره وأدلة ووثائق	قصور النتائج على جماعة معينه.
نظرى	بصورة كمية مع التثبت من التغيرات التي ترجع للتجربه	ملاحظة مباشرة وقياس	زيادة ضبط العوامل قد تعوق التوصل الى اجابات دقيقه ومناسبه
نظرى	بيان اوجه التشابه والاختلاف بين الجماعات	ملاحظة مباشرة وقياس	التوصل الى نتيجة واحدة بناء على العديد من الاسباب.

ثالثاً : خصائص منهج البحث التجريبى [١]

تختلف الدراسات التجريبية عن الدراسات شبه التجريبية [٢] والدراسات التى تستخدم منهج المتغير البعدى [٣] اختلافا واضحا. ولتوضيح هذا الاختلاف يمكن أن نعرف كلا منهم ثم نقارن بينهم بحيث تبرز الخصائص المميزة للدراسات والبحوث التجريبية.

تعددت تعريفات الدراسات التجريبية تعددا كبيرا فالدراسة التجريبية هى تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة فى هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها. والدراسة التجريبية هى محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة فى المتغير أو المتغيرات التابعة ما عدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة. من التعريفين السابقين يمكن ان تحدد الدراسة التجريبية بأنها الدراسة العلمية [٤] التى فيها يتحكم الباحث (بالزيادة والنقصان) – أو يضبط – متغيرا أو عدة متغيرات مستقلة لكى يدرس أثر هذا التحكم أو الضبط على المتغير التابع. وتعتبر الدراسة تجريبية حقه [٥] إذا استطاع الباحث اختيار أفراده وتوزيعهم عشوائيا على المجموعات التجريبية التى يتحكم المجرب فيما تتعرض له من متغيرات مستقله. إلا أن هذا لا يتحقق بصفة دائمة ولذلك تكون الدراسة فى هذه الحالة دراسة شبه تجريبية.

ويمكن تعريف الدراسات شبه التجريبية بأنها الدراسات التى يبدأ – فيها الباحث بملاحظة المتغير التابع دون التحكم أو ضبط المتغير المستقل لانه يكون قد حدث قبل ذلك ولذلك يرجع الباحث بعد دراسته للتغيرات الحادثة

---

(1) Experimental.
(2) Quasi Experimental.
(3) Ex post Facto.
(٤) راجع خصائص العلم.
(5) True.

فى المتغير التابع إلى دراسة المتغير المستقل. من هذه الدراسات دراسة الفروق بين الجنسين فى التفكير الابتكارى. فى هذه الدراسة يكون المتغير المستقل هو الجنس والمتغير التابع هو التفكير الابتكارى. فيقوم الباحث بقياس التفكير الابتكارى لدى المجموعتين ثم حساب دلالة الفروق بينهما ثم يفسر الفروق الحادثة بالرجوع الى المتغير المستقل وهو الجنس. إلا أنه فى هذه الحالة لا تكون النتيجة قاطعة إذ قد يرجع إلى عوامل أخرى أو متغيرات متداخله لم يدرسها الباحث.

ويمكن تعريف منهج المتغير البعدى بأنه المنهج الذى يكون المتغير المستقل قد حدث من قبل، ويقوم الباحث بملاحظة المتغير أو المتغيرات التابعة، ثم يقوم بدراسة المتغير المستقل لاحتمال وجود علاقة أو تأثير له على المتغير التابع بحيث لا يفترض الباحث وجود علاقة سببيه بين المتغير المستقل والتابع، ومن أمثلة البحوث التى تستخدم هذا النوع العلاقة بين مدة الاقامة فى الريف والحضر وكل من الذكاء أو التوافق، أى أن الدراسات التى تستخدم هذا المنهج تعانى من عدم التحكم فى المتغير المستقل أو فى التوزيع العشوائى للأفراد وبالتالى احتمال تقديم تفسير خاطئ.

بناء على ذلك يمكن تحديد أوجه الاختلاف بين الدراسات التجريبية وكلا من الدراسات شبه التجريبية أو الدراسات التى تستخدم منهج المتغير البعدى على النحو التالى :

١ – يستطيع الباحث فى الدراسات التجريبية التحكم فى المتغير المستقل إما بالزيادة والنقصان أو بالحذف، أما فى الدراسات شبه التجريبية والمتغير البعدى فإن المتغير المستقل يكون موجودا قبل دراسة الباحث للظاهرة. ففى دراسة تجريبية عن اثر حدة الصوت على تركيز الانتباه يتحكم الباحث فى كمية شدة الصوت وحدته، أما فى دراسة أثر التدخين على الإصابة بسرطان الرئه فإن الباحث لايستطيع التحكم فى كمية التدخين.

٢ - يمكن للباحث في الدراسات التجريبية توزيع الأفراد عشوائيا على المتغيرات المستقلة أو مستويات أو درجات المتغير المستقل، أما في النوعين الآخرين من الدراسات فلا يستطيع ولذلك ينتقى أفراد عينته. فيمكن للباحث تحديد مستويات حدة الصوت التي سيعرض المفحوصين إليها ثم يوزع الأفراد على هذه المستويات عشوائيا. أما في دراسات النوع الثاني فإن الباحث يصنف الأفراد المصابين بالسرطان بناءً على عدد السجائر التي كانوا يدخنونها يومياً، أي أن العينة هي التي حددت بنفسها وجودها عند أي مستوى من مستويات المتغير المستقل وهذا ما يطلق عليه الاختيار الذاتي (١).

ويقصد بالاختيار الذاتي توزع الافراد إلى عينات الدراسة لان لديهم خصائص معينة سابقة على التجربة ويمكن أن تؤثر على - أو مرتبطة بمتغيرات - البحث. وللاختيار الذاتي صورتين الأولى في المقارنات إذ يكون الأفراد في احدى المجموعتين مثلا مصابين بالسرطان أو غير مصابين أو طلبة بالكليات أو طلبة ليسوا بالكلية. أما الصورة الثانية فهي للأفراد عندما يتم اختيارهم بطريقة عمدية لتوفر خصائص معينة لديهم.

وتؤثر خاصية الاختيار الذاتي السابق الإشارة إليها في درجة احتمالية النتائج التي يصل إليها البحث. فلو رجعنا للمثال السابق عن السرطان وقارنا بين مجموعتين الأولى مصابة بالسرطان والثانية غير مصابة بالسرطان ووصلنا إلى أنه يوجد فارق ذو دلالة احصائية بين العينتين في عدد السجائر اليومية، هل يمكن أن نقول إذا أن التدخين هو السبب في الاصابة بالسرطان؟ لا نستطيع أن نجزم بذلك بل نقول من المحتمل أن يكون التدخين من العوامل المسببة لسرطان الرئة. والسبب في ذلك هو وجود متغيرات كثيرة متداخلة لم يستطع الباحث ضبطها مثل البنية الجسمية، المستوى الاقتصادي، السن، الخصائص السيكولوجية لافراد العينة وغير ذلك.

٣ – يكون فى مقدور الباحث فى الدراسات التجريبية تقديم التفسير المناسب للظاهرة موضوع الدراسة لما يتميز به هذا النوع من الدراسات بخصائص كالضبط والعشوائية والتصحيح الذاتى، أما فى النوعين الآخرين فإن الباحث يكون عرضه لتقديم تفسيرات غير دقيقه للظاهرة موضوع الدراسة لوجود العديد من المتغيرات المتدخله التى لم يستطع التحكم فيها ولصعوبه توفير العشوائية الكاملة فى الاختيار والتوزيع.

٢- أساسيات لإجراء البحوث التجريبية

أولا: التعريف الاجرائي[١] للمصطلحات

كان علم النفس مبحثا من مباحث الفلسفة والدين كما كان جزءاً من التفكير الشائع بين الناس. كجزء من الفلسفة والدين ظهر هذا واضحا في الاهتمام بدراسة العقل والروح، أما كجزء من التفكير الشائع بين الناس فلقد ظهر في كثير من الأمثلة الشعبية والحكم اليومية.

ونتيجة لهذا ورث علم النفس بعضا من المشكلات الفلسفية التي اتخذها موضوعا لبحثه ودراساته، كما ورث بعضا من المشكلات المنهجية منها مشكلة تعريف مصطلحاته. لهذا ذخرت كتب علم النفس بالعديد من المصطلحات ذات الصبغة الفلسفية والميتافيزيقية والتي تحتاج إلى تحديد واضح وإلى ان تتخذ معان موضوعية قابلة للدراسة العلمية.

وترجع أهمية هذه المشكلة المنهجية إلى أن العلم في كثير من الاحيان ليس إلا تحديد المراد بكلمة معينة، فتحديد الحرارة والصوت والضوء والحركة كلها موضوعات لعلوم معينة.

يعتبر موضوع التعريف مبحثا أساسيا من مباحث المنطق وما يعنينا هنا إمكانية الاستفادة من دراسات المنطق في وضع التعريفات اللازمة للدراسات والابحاث السيكولوجية والتربوية. للتعريف نوعان أساسيان هما :

١ – التعريف الشيئ : يهدف هذا النوع إلى تحديد عناصر الشيئ المعرف حتي نتعرف علي «حقيقة» هذا الشيئ وأن نحدد ماذا يجعل الشيئ على ما هو عليه.

٢ – التعريف الاسمى : يهدف هذا النوع إلى تحديد الطريقة التي نستعمل بها كلمة من الكلمات وتحديد الصفات التي تكون أساسا لتسمية هذه الشيئ بذلك الاسم. من أنواعه التعريف القاموسي والتعريف الاشتراطي.

والتعريف القاموسي هو تعريف الكلمة بمرادفها أما التعريف الاشتراطي فهو التعريف الذي يشترطه صاحب الدراسة أو البحث. ويعتبر التعريف الإجرائي نوعا من التعريف الاشتراطي لأنه يحدد الإجراءات اللازم توافرها لاحداث الظاهرة المراد دراستها، ويحدد الوسائل التي يمكن استخدامها لملاحظة الظاهرة وقياسها، وكذلك الخطوات المنطقية أو الرياضية التي تقع بين الإجراءات والوسائل.

بناء على ما سبق فإن التعريف الاجرائي[1] هو «تحديد المفهوم أو المتغير بذكر العمليات أو الإجراءات أو الملاحظات التجريبية التي تدل عليه واللازمة لدراسته».

يعتبر التعريف الإجرائي على هذا النحو ذا فائدة كبيرة إذ يعطي المفاهيم معاني محددة يمكن الاتفاق عليها، فدافع الجوع هو عدد ساعات الحرمان من الطعام. يعتبر هذا التعريف تعريفا إجرائيا لأنه حدد الإجراءات التي أمكن اتباعها لإحداث الظاهرة. مثل هذه الإجراءات يمكن الاتفاق عليها بين الباحثين لانها ذات معنى محدد لاجدال فيه.

يكفل التعريف الاجرائي الموضوعية في الدراسة أي عدم تدخل ميول الباحث وأهوائه في البحث ذلك لان تحديد لإجراءات اللازمة لاحداث الظاهرة وتحديد الوسائل اللازمة لقياسها تكون موضعا للاتفاق العلمي بين الباحثين والمشتغلين في الميدان.

ومما يحقق تلك الموضوعية أن التعريف الإجرائي يحدد ما يجب أن يقوم به الباحث لقياس ظاهرته. فالانطفاء هو تناقص ظهور الاستجابة بالتدريج نتيجة لعدم تقديم المدعم. مثل هذا التعريف يحدد أنه يمكن قياس الانطفاء، بعدد مرات ظهور الاستجابة بعد غياب المدعم.

---

(1) Operational.

التعريف الإجرائي حلقة الوصل بين النظرية والفروض من ناحية والملاحظات من ناحية اخرى. فالعلماء يعملون بين مستويين ويتحركون بينهما هما مستوى النظرية والملاحظة فمثلا افترض دولارد أن الاحباط يولد العدوان هذا الفرض يعبر عن المستوى المجرد النظرى، وللتحقق التجريبى من هذا الفرض لابد من اجراءات معينة تضعه موضع التنفيذ مثل وضع اللعب فى دولاب زجاجى مغلق أمام الأطفال ثم ملاحظة سلوك الاطفال ويحدد هل تظهر مظاهر العدوان أم لا. من هذا المثال يتضح أن التعريف الإجرائى للاحباط بأنه الاعاقة عن بلوغ الهدف ساعد على وضع الفرض النظرى فى صورة إجراءات تمكن الباحث من ملاحظة السلوك.

أنـــواعه:

للتعريف الاجرائى نوعان : قياسى وتجريبى، فأما التعريف الإجرائى القياسى فهو التعريف الذى يحدد كيفية قياس الظاهرة. فالتحصيل الدراسى هو الدرجات التى يحصل عليها التلميذ على اختبار «س» التحصيلى. والعدوان هو عدد المرات التى يضرب فيها التلميذ زميله أو يشد شعره أو يهزأ به أمام زملائه.

والتعريف الاجرائى التجريبى هو الذى يحدد الوسائل التى يستخدمها الباحث للتحكم فى المتغيرات ففى المثال السابق عن الاحباط كان التعريف الإجرائى تجريبيا إذ أن الأحباط هو منع الفرد من بلوغ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بإنه الحرمان من الطعام لعدد من الساعات يعتبر تعريفا تجريبيا.

الاعتراضات الموجهة للتعريف الاجرائى:

١ - التعريف الإجرائى يضيق نطاق الظاهرة المراد دراستها لانه يقوم بتقديم تعريف محدد للمفاهيم. يعتبر هذا الاعتراض ميزة وليس

عيبا ذلك لان الذكاء لا يمكن دراسته كله في تعريف واحد بل تدرس بعض أبعاده، وهذا نفسه إنما يمثل تحديا للدارسين إذ يكون عليهم أن يحددوا ما هي الابعاد التي يتكون منها الذكاء – مثلا – ثم كيف يمكن تحديد كل منها إجرائيا لدراسته دراسة علمية موضوعية.

٢ – التعريف الاجرائي يقتصر على ذكر الاقيسة المباشرة للظاهرة النفسية دون الاهتمام بصدق هذه الأقيسه أي قياسها لما هو مطلوب قياسه. يرد على هذا الأعتراض بأنه قبل تحديد الأقيسة لابد من تحديد الإجراءات والملاحظات التي ينطبق عليها المفهوم ثم وضع الاقيسة اللازمة لدراسة هذه الإجراءات.

شروط التعريف الإجرائي:

١ – ألا يكون دائريا أي يجب ألا يتضمن التعريف مفهوما يحتاج إلى تعريف مثل تعريف سلوك حل المشكلات بأنه نوع من الذكاء.

٢ – ألا تعرف الظاهرة بنفسها لأنه في هذه الحالة يكون التعريف تحصيل حاصل مثل تعريف الذكاء بأنه القدرة العقلية العامة.

٣ – من الأفضل ألا يكون التعريف بالسلب لان التعريف السالب لا يحدد الإجراءات أو الاقيسة اللازمة لقياس الظاهرة. فتعريف الذكاء بأنه ما لا يعتبر من مكونات القدرة الابتكارية أو أحد أبعادها لا يحدد الذكاء تحديدا إجرائيا.

نماذج للتعريفات الإجرائية:

السلوك : النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي.

مجموعة الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي.

الخوف : استجابة متعلمة مشتقة من الألم كما تظهر فى تأثر جهاز الجلفانومتر.

الانفعالية : (بالنسبة للفئران فى إحدى التجارب) ... عدم القدرة على ضبط التبول عقب صدمة كهربائية.

الإدراك : المعنى أو التفسير الذى يعطيه الكائن الحى للظواهر الطبيعية المحيطة به، كما يبدو ذلك فى استجاباته التمييزيه لهذه الظواهر، سواء عن طريق اللفظ أم عن طريق الاستجابة الادائية.

الاتجاه : مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذا صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له.

التعلم : تغير شبه دائم فى أداء الكائن الحى يحدث تحت شروط الممارسة والتدريب.

الأداء : مجموع الاستجابات التى يأتى بها الفرد فى موقف معين نتيجة للتعرض لمثير محدد.

الموقف : مجموع المثيرات التى تؤثر على الفرد وما بينها من علاقات وكذلك ما يصدر عن الفرد من استجابات لهذه المثيرات.

الاحباط : إعاقة الفرد عن بلوغ هدف معين.

التدعيم : تقديم الطعام للحيوان الجائع بعد قيامه بالضغط على الرافعة (كما فى تجارب سكنر).

الجوع : حرمان الحيوان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة.

الاستجابة النمطية : الموافقة أو عدم الموافقة الدائمة على كل أسئلة اختبار «س» بغض النظر عن مضمون كل سؤال.

انتقال أثر التدريب الايجابى : تحسن أداء اليد اليسرى فى تجربة الرسم فى المرآة بعد تدريب اليد اليمنى.

منخفض التحصيل : التلميذ الذى تقل درجته على اختبار التحصيل عن متوسط درجات الفصل.

عيوب التعريف الإجرائى :

بالرغم من فوائد التعريف الإجرائى فان له بعض العيوب. وترجع تلك العيوب إلى الشخص الذى يستخدمه لا إلى التعريف الإجرائى ذاته. إن الافراط فى اتخاذ الاتجاه الإجرائى قد ينسى الباحث العودة الى المفاهيم والتكوينات الأساسية اللازمة للنظريات المختلفة، كذلك فإن الافراط فى اتخاذ الاتجاه الاجرائى قد يؤدى إلى تحديد المشكلة تحديدا ضيقا للغاية بحيث تصبح مشكلة البحث مشكلة تافهة عديمة الجدوى، كما يحتاج الاتجاه الإجرائى إلى الكثير من الجهد والعناء إذ أن كل صغيرة وكبيرة لابد وأن تحدد تحديدا إجرائيا دقيقا.

ثانيا: المفاهيم[1] والتكوينات[2] والمتغيرات[3]

سبق أن بينا أن العالم أو الباحث يعمل على مستويين أو بين مستويين : مستوى النظرية والفرض والتكوين الفرضي من ناحية ومستوى الملاحظة من ناحية أخرى. فعندما قال دولارد وميلر أن الاحباط يولد العدوان كانا يستخدمان مفهومين هما الاحباط والعدوان وحددا العلاقة بينهما بأنها علاقة «توليد» الاحباط للعدوان. عند هذا الحد يكون الباحث عند المستوى الأول.

إلا أن الباحث ليختبر نظريته لابد ان يقوم بملاحظات سلوكية، ولهذا كان لابد من تحديد مفهومي الاحباط والعدوان تحديدا اجرائيا يمكن ملاحظته. فالاحباط هو إعاقة الطفل عن الوصول للعب التي يراها من زجاج الدولاب المغلق، والعدوان هو محاولته المتكررة للوصول إليها بالعنف والقوة وركل الدولاب مثلا، وبناء على هذا يمكن التحقق التجريبي باستخدام الملاحظة.

أولا: المفهوم: تجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الاجزاء والخصوصيات فالوزن مفهوم لانه تجريد من ملاحظات مختلفة لاشياء خفيفة وثقيلة. والتحصيل مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية. وعلى هذا يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعديد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التعبير.

وطالما أن المفهوم تجريد من ملاحظات متعددة فإنه يتوقف على قدرة الباحث على الملاحظة وعلى المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم. فمن ملاحظة تقدم الطفل في القراءة ومقارنته بتقدمه في الكتابة وتحليل نواحي تقدمه

---

(1) Concepts.
(2) Constructs.
(3) Variables.

في الحساب والوصول إلى صورة عامة عن مستوى تقدم الطفل يمكن للباحث أن يضع مفهوما للتحصيل يعبر عن ملاحظاته السابقة، ثم يرى مدى انطباق هذا المفهوم على مواقف متعددة.

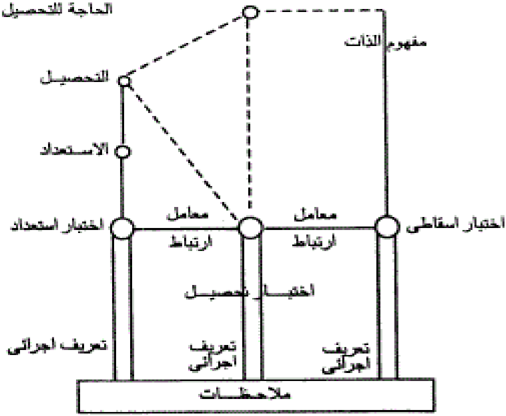
ثانيا : التكوينات الفرضية : التكوين الفرضي هو مفهوم اخترعة العالم أو الباحث قصدا وشعوريا لتحقيق غرض علمي معين، فإذا كان التحصيل مفهوم جرد من الملاحظات المتعددة فان الحاجة للتحصيل(١) تكوين فرضي يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتميز التكوين الفرضي بأنه غير ذي مضمون كمي فالحاجة للتحصيل ليست ذات طابع كمي بل يأتي طابعها الكمي من محاولة ترجمتها في مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

والتكوين الفرضي لا ينطبق على الواقع انطباقا مباشرا بل لابد له من مفاهيم أخرى أبسط تترجمه في صورة إجراءات وملاحظات سلوكية. فالحاجة للتحصيل لا تدرك مباشرة بل تدرك بناء على مفهوم التحصيل المجرد من ملاحظات مباشرة لسلوك التلميذ في المواقف الدراسية المختلفة. وبناء على هذا فإن عالم النفس في استخدامه لتكوين فرضي ليس من الضروري أن يبين إذا كان ذلك التكوين تجريبي المضمون أو كمي الطابع بل المهم أن ما يستنبط من هذا التكوين يجب أن يكون تجريبيا كميا.

تسهل التكوينات الفرضية للباحث السير في تفكيره العلمي إذ لا يضطر أن يقف عند كل ملاحظة سلوكية جزئية أو كل مفهوم مجرد منها، وكذلك فإنها تدخل كجزء متكامل في بناء النظريات العلمية كما تساعد على وضع القوانين العلمية التي تفسر السلوك. لتوضيح ذلك نتصور أن باحثا افترض أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في هذه الحالة نكون أمام جزء من نظرية نوضحها بالرسم التالي :

---

(1) Achievement need.



يظهر في التخطيط السابق بعض التكوينات الفرضية التي افترضها الباحث مثل مفهوم الذات الذي لا يدرك مباشرة بل بناء على تحديد إجرائي يتمثل في الاداء على اختبار اسقاطي. وتكوين فرضي آخر هو الحاجة للتحصيل والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال مفهوم التحصيل. والتحصيل كمفهوم يعتمد أو لا يمكن فهمه إلا بناء على الاستعداد، والاستعداد بدوره يدرس بناء على أداء الفرد على اختبار خاص. وتتضمن النظرية مجموعة من العلاقات الفرضية (الخطوط المتقطعة) أو العلاقات التي ثبتت علميا وإحصائيا (الخطوط المتصلة) مثل علاقة الارتباط بين الاختبار التحصيلي واختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاسقاطي.

يستمد عالم النفس تكويناته الفرضية من مصادر متعددة :

١ - **علم الأعصاب** : فمثلا ثورنديك استخدم الوصلات العصبية كأساس لتفسير عملية التعلم.

٢ - **علم الطبيعة** : فمثلا كوفكا وكوهلر وليفين استخدموا قوانين المجال لوضع نظرية الجشطلت والمجال.

٣ - **الاحصـــاء** : فمثلا العامل ليس إلا تصنيف إحصائى موجز للمتغيرات نصل إليه بالتحليل العاملى .

٤ - **الشعور الشخصى للباحث أو مجاله الظاهرى** : مثل بعض مكونات النظريات القديمة كنظرية الأنماط الشخصية. وعادة فى المراحل الأولى للعلم تسيطر المفاهيم المستمدة من هذا المصدر على تفكير المشتغلين فى هذا الميدان ولكن فى المراحل المتقدمة يستعير العلم من مجالات أخرى أو يبتكر العلم بعضا من التكوينات الفرضية والمفاهيم.

ثالثا : المتغيرات :

المتغير هو الخاصية التى توجد بكميات متفاوته والتى يمكن قياسها فالذكاء والميل والعدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها. للمتغيرات تصنيفات مختلفة منها :

١ - **المتغيرات الكيفية والكمية** : من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية. وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد فى فئات لا يمكن وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» وبالتالى لا توجد هذه المتغيرات فى درجات متفاوتة. أما المتغيرات الكمية فهى المتغيرات التى توجد بكميات متفاوتة وبالتالى يمكن وصفها بأنها «أكبر من» أو «أقل من» . فالمتغير الكمى يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدنى درجة.

ويجدر الاشارة إلى أن المتغيرات الكمية المتصلة يمكن تقسيمها إلى فئات فالذكاء كمتغير كمى متصل يمكن تقسيمه إلى عباقرة وأذكياء جدا وأعلى من المتوسط ومتوسطين وبلهاء ومعتوهين ويقابل كل فئة منها نسبة ذكاء معينة، إلا أنه لا يمكن تحويل المتغيرات الكيفية إلى

متغيرات كمية متصلة فلا يمكن تحويل الجنس كفئتين إلى متغير متصل واحد (هذا بخلاف بعد الذكورة - الانوثة الذى تقيسه الاختبارات السيكولوجية) كذلك لا يمكن تحويل الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الاتجاه الدينى).

يفضل البحث العلمى استخدام المتغيرات الكمية وذلك بسهوله قياسها بدقة وتنويع كمياتها، وبالتالى فانه يمكن أن تقديم تفسيرات أكثر مما تقدمه المتغيرات الكيفية. فالقلق يوجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها باستخدام وسائل مختلفة كما يمكن اختيار أفراد ذوى درجات قلق متفاوتة ودراسة أثر هذا التفاوت على اداء الذكور والأناث فى بعض الاختبارات.

٢ - **متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة**، ويقصد بمتغيرات المثير أى معالجة للظروف التى تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة. أما متغيرات الاستجابة فهى المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك. ويأخذ التعبير عن هذه المتغيرات $R= f (O, S)$ حيث R هى الاستجابة [١]، f هى وظيفة أو دالة [٢]، O هى الكائن [٣]، S [٤] هى المثير، أى أن هذه الصيغة تعبر عن أن الاستجابة وظيفة أو دالة لخصائص الكائن وما يتعرض له من مثيرات.

٣ - **المتغيرات النشطة [٥] والمتغيرات المعينة [٦]** : فالمتغيرات «النشطة» هى التى يمكن التحكم فيها تحكما تجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الاحباط لدى المفحوصين. أما المتغيرات «المعينة» فهى المتغيرات التى لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمتغيرات التى تعتبر خصائص

---

(1) Response.
(2) Function.
(3) Organism.
(4) Stimulus.
(5) Active.
(6) Assigned.

للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستواه الاقتصادى والاجتماعى.

وتسمى هذه المتغيرات بالمتغيرات «المعينة» لأن الأفراد يأتون للدراسة ولديهم هذه الخصائص والتى تشكلت من قبل بناء على عوامل الوراثة والبيئة. ولذا يطلق على هذه المتغيرات احيانا اسم المتغيرات الفردية الشخصية.

٤ - **المتغيرات المستقلة والتابعة**: يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداما وأكثرها نفعا للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذى يفترض مساهمته فى إحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذى يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع.

ويمكن تعريف المتغير المستقل بأنه المتغير الذى يتحكم فيه المجرب بالزيادة والنقصان أو بالحذف. فيمكن للمجرب أن يعرض المفحوصين لمستويات مختلفة من التدعيم أو الإحباط ليدرس أثر ذلك على أدائهم. فى هذا المثال يتحكم المجرب فى التدعيم أو الأحباط بالزيادة والنقصان. وفى دراسة أثر الذكاءوالتحصيل يختار المجرب مستويات مختلفة من الذكاء ليدرس أثرها على التحصيل، فى هذه الحالة اختار المجرب المستويات المختلفة للمتغير المستقل. وفى الدراسات التربوية والنفسية لا توجد متغيرات تعرف بالمتغيرات المستقلة دائما أو التابعة دائما إذ أن المتغير المستقل فى دراسة ما يصبح تابعا فى دراسة اخرى وكذلك العكس وذلك بناء على هدف البحث ومشكلته.

وثمة نوع ثالث من المتغيرات هو المتغيرات المتدخلة وهى التى تؤثر على المتغير التابع. فالعلاقة بين الذكاء والتحصيل يتدخل فيها الجنس والسن كعوامل متدخلة تؤثر على التحصيل. ولذلك يجب أن يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتدخلة أى يمنع تأثيرها.

ثالثا: المسلمات[1] البحثية والاحصائية

تعريفها وأنواعها:

يقصد بالمسلمات الافتراضات الاساسية التي يقوم عليها البحث. والمسلمات في الأصل من مكونات المنهج الرياضي فالسطح المستوى أحد مسلمات الهندسة الإقليدية ثم جاءت مسلمة أخرى قامت عليه الهندسة اللا اقليدية. والباحث لابد أن يسلم بداية بعديد من المسلمات التي يقيم عليها بحثه. التي اما ان تكون ضمنية غير صريحة أو واضحه صريحه.

فعند إجراء دراسة عن تحصيل التلاميذ يفترض الباحث وجود مسلمة ضمنية وهي أن لدى جميع التلاميذ «حاجة للإنجاز» وفي نفس الوقت توجد مسلمة بحثية واضحة اثبتتها الدراسات السابقة وهي أن الحاجة للإنجاز تتوزع اعتداليا وبالتالي توجد فروق فردية بين الأفراد.

وثمة مجموعة من المسلمات لابد أن يتحقق منها الباحث قبل إجرائه لدراسته منها:

١ – مسلمات خاصة بالخصائص السيكومترية لأدواته وكيفية استخدام المقاييس والاختبارات.

٢ – مسلمات خاصة بعينته من حيث خصائصها وحجمها وكيفية اختيارها.

٣ – مسلمات خاصة باستخدام الأساليب والمعاملات الاحصائية وأنواع المقاييس الإحصائية.

٤ – المسلمات البحثية التي تشتق من الدراسات السابقة.

ولمزيد من التفاصيل بالنسبة للمسلمة الأولى يمكن للدارس الرجوع إلى كتب القياس النفسي والعقلي، وبالنسبة للمسلمتين الثانية والثالثة الرجوع إلى كتب الاحصاء النفسي والتربوي والاجتماعي.

---

(1) Assumptions.

فوائـــدها :

للمسلمات فوائد متعددة فهي الأسس والركائز التي تقوم عليها الدراسة. فالفرض الذي يصوغه الباحث إنما يضعه بناء على مسلمات بحثه، لأن المسلمات هي بمثابة حقائق استخلصها الباحث من الدراسات السابقة، والعوامل التي تكتنف أي ظاهره سيكولوجية أو تربوية وتحتاج إلى بحوث كثيرة ومتنوعة، ولا يمكن اختبارها جميعا في وقت واحد، لابد من اتخاذ بعضها كمسلمات يقيم عليها الباحث بحثه (مثل مسلمة أن السلوك دالة للمثير وللكائن "R=F OS" ، ومثل مسلمة أن سلوك الانسان يرجع إلى التفاعل الدائم والمستمر بين الوراثة والبيئة).

وبدون المسلمات السيكومترية (كالتسليم بامكانية التحقق من صدق وثبات الأدوات) لا يمكن اخضاع الظواهر – القابله للقياس – للدراسة والبحث باستخدام الاختبارات والمقاييس.

وبدون المسلمات الخاصة بأنواع المتغيرات المقاسه تستخدم أساليب احصائية خاطئة ويصل الباحث إلى نتائج مضلله إذ أن مستويات قياس المتغيرات في العلوم الانسانية أربعة أساسية يلخصها فؤاد أبو حطب وآمال صادق ١٩٩١ كالتالي :

الافتراضات والخصائص الأساسية لأنواع المقاييس

نوع المقاييس	العمليات الرياضية	الافتراضات الاساسية	الخصائص القياسية	وصف مختصر	أمثلة
المقياس الأسمى	العد	التكافؤ التعدى التناظر	عدد لا يدل على كم أو مقدار (اعداد منفصله) .	وضع الأشخاص فى فئات	(١) نوع المهنة (٢) الجنس
مقياس الرتبة	الترتيب	التكافؤ التعدى اللاتناظر الترابطية	كم لا يشار إليه بعدد (قيم منفصل) (الأول - الثانى - الأخير) (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف - ضعيف جدا) (موافق جدا - موافق - لا رأى لى معارض - معارض جدا) .	(أ) ترتيب الأشخاص فى خاصية معينة. (ب) وضع الأشخاص فى أى مقياس متصل لا تتوافر فيه المسافات المتساوية	(١) المستوى الاقتصادى الاجتماعى (٢) تقدير المرشحين للعمل أثناء المقابلة. (١) درجات التلاميذ فى اختبار تحصيلي غير مقنن. (٢) تقدير الطلاب فى الامتحانات.
مقياس المسافة	الجمع الضرب الطرح	التكافؤ اللاتناظر التعدى الترابطية الاضافية	عدد يدل على كم أو مقدار (قيم متصلة) .	وضع الأشخاص في مقياس متصل يتألف من مسافات متساوية وله صفر اعتياطي	(١) درجات المفحوصين فى الاختبارات النفسية أو التحصيلية المقننة . (٢) مقياس فارنهاريت سلسيوس (المئوى) للحرارة.
مقياس النسبة	جميع العمليات الرياضية	التكافؤ اللاتناظر التعدى الترابطية الاضافية النسبة أو	عدد يدل على كم أو مقدار (قيم متصلة)	وضع الأشخاص في مقياس متصل يتألف من وحدات متساوية وله صفر مطلق	(١) الوزن (٢) الطول (٣) الزمن (٤) مقياس كالفن للحرارة.

شـــروطها

مع تعدد المسلمات البحثية التى يقوم عليها البحث يجب أن تتوافر فيها عدة شروط :

١ – أن تشتق من الدراسات والبحوث السابقة لأن العلم بطبيعته تراكمى.

٢ – ألا تتعارض مع الحقائق العلمية المتعارف عليها فلا يمكن القول بأن الذكاء هو التفكير الابتكارى لأن الذكاء تفكير تقاربى أما الابتكار فانه تفكير تباعدى.

٣ – ألا يبنى البحث على مسلمات متناقضة أو متعارضة مع بعضها البعض كالتسليم فى بحث واحد بأن القلق يزيد ويخفض الاداء دون التسليم بالعلاقة المنحنية بين القلق والاداء.

٤ – القابلية للتحقق التجريبى منها – عند الضرورة – فلا يمكن التحقق تجريبيا من أن مائة عفريت يقفون على رأس الدبوس وبالتالى لا يمكن أن تكون هذه مسلمة بحثيه، ونظرية ابقراط عن الاخلاط الأربعة البلغم والمره الصفراء والمره السوداء والدم لا تصلح كمسلمة لبحث تجريبى. ونظرية فيثاغورث عن الماء والهواء والنار والتراب وأثرها على الامزجه لا تصلح أيضا كمسلمة لبحث تجريبى لطابعها الخيالى.

٥ – الا تتعارض مع المسلمات التى يقوم عليها العلم، من هذه المسلمات انتظام ظاهرات الكون بمعنى أن تكرار نفس الظروف المحيطة والمصاحبة لظاهره ما يرتبط بحدوث نفس الظاهرة. وهذه مسلمة هامة فى البحث العلمى وبدونها لايكون هناك معنى للبحث عن أسباب الظواهر أو التنبؤ بها.

ومن المسلمات التي يقوم عليها العلم العليه أو السببية أى أن للظواهر أسبابها التى يمكن الكشف عنها، بدون مسلمة العلية يصعب على الباحث تحديد المتغير المستقل والتابع والمتغيرات المتداخلة. بناء على المسلمتين السابقتين لايمكن مثلا وضع مسلمه بحثيه عكس ما أشار إليه سكنر من ان الاستجابة التى تدعم تميل للتكرار إذا توافرت نفس الظروف.

وثمة مسلمة ثالثة يقوم عليها العلم وهى مسلمة الأنواع الطبيعية إذ بناء على تشابه مفردات الظاهرة واختلافها يمكن تصنيفها فى فئات معينة لهذه التصنيفات أهمية خاصة في تعميم نتائج الدراسات والبحوث وحدود ذلك التعميم. بناء على تلك المسلمه لا يمكن وضع مسلمة بحثية تجريبية قائمة على أن نتيجة دراسة الباحث ستكون قاصره على مفرده بعينها دون غيرها إلا فى الدراسة التى تستخدم منهج دراسة الحالة!!.

٦ – أن تراعي المسلمات البحثية طبيعة الظواهر النفسية والتربوية من حيث تعدد وتشابك العوامل المسهمة في إحداثها وصعوبة ضبط جميع العوامل المحيطة والمؤثرة على الظاهرة ضبطا دقيقا كضبط الظواهر الطبيعية والفيزيقية. فلا يجب وضع مسلمة بحثية بأن معامل الارتباط بين ظاهرتين واحد صحيح، أو أن س عله ص بدرجة يقين ١٠٠ ٪ حتى مع استخدام أكثر الأساليب الاحصائية تقدما كتحليل المسارات.

رابعا : مشكلة البحث

أولا : تعريف المشكلة وعوامل استثارتها :

هى عبارة أو سؤال استفهامى عن العلاقة القائمة بين متغيرين أو أكثر ويكون البحث هو الإجراء المستخدم للإجابة عن هذا الاستفهام، كمثال لهذه المشكلات هل تشجيع المدرس للتلميذ يساعد على تحسين التعلم؟ مثل هذا الاستفهام تناول متغيرين أساسيين هما التشجيع والتعلم وأما العلاقة بينهما فهى اسهام التشجيع (بالإضافة إلى عوامل أخرى) فى تحسن التعلم.

ويمكن تعريف المشكلة أيضا بأنها موقف محير يتحدى الدارس ويحتاج إلى تفسير ودراسة ينشأ هذا الموقف المحير من وجود فجوه كبيرة بين ما هو قائم وما يجب أن يكون. وكمثال لذلك لماذا يوجد تفاوت بين تعليم البنات والبنين فى بعض المحافظات؟ مثل هذا السؤال يشير إلى عوامل استثارة المشكلة أو الشعور والإحساس بها إلا أنه يؤكد أهمية دراسة المشكلة.

والواقع أن هناك عدة عوامل يمكن أن تستثير المشكلة عند الباحث مثل :

١ - قد تسفر الأبحاث التى تتناول موضوعا واحدا عن نتائج متعارضة مما يدفع الباحث إلى دراسة هذه المشكلة. كمثال لذلك دراسة أثر الإحباط على الانتاج الابتكارى. بينت بعض الدراسات أن الإحباط يؤدى الى انخفاض الانتاج الابتكارى بينما بينت بعض الدراسات الاخرى أن الإحباط يؤدى إلى زيادة الانتاج الابتكارى. هذه النتائج المتعارضة اثارت مشكلة لدى احد الباحثين واراد دراستها. بدأ الباحث بدراسة الأبحاث السابقة لتبين أسباب تعارض هذه النتائج. انتهى الباحث من دراسته للأبحاث السابقة أن هذا التعارض قد يرجع إلى استخدام مواقف احباطيه متفاوته الصعوبة ولذلك

اجرى تجربه لدراسة أثر أداء احباطى مختلف الدرجة على الانتاج الابتكارى.

٢ - قد لا تتناول الدراسات بعض الجوانب التى تحتاج إلى دراسة. فمثلا بالنسبة للدراسة السابقة وجد الباحث أن الدراسات السابقة كلها استخدمت عينات كانت الوحدة فيها الفرد الواحد. ومن هنا بدأ يتساءل هل يمكن التوصل إلى نفس النتائج إذا كانت الوحدة التجريبية شخصان بدلا من شخص واحد. وبهذا وجد الباحث ثغرة فى حاجة إلى دراستها وفحصها.

٣ - قد توجد نتيجة بحث أو حقيقة علمية منعزلة عن بقية الحقائق المعروفة تستثير الدراسة والبحث لوضعها فى إطارها العام ولتوضيح علاقتها بغيرها. وكمثال لهذا وضع «جيلفورد» نموذجا ينظم العوامل العقلية فى نظام معين. إذ بناء على الدراسات السابقة وجد جيلفورد وزملاؤه عدة نتائج متفرقة عن التنظيم العقلى. تلك النتائج المتباينة والمتباعدة تتضمن دراسات عن العمليات العقلية كالتذكر والتقويم، وتتضمن نتائج عن نواتج توظيف الكائن الحى للمعلومات فى صور متعددة مثل الفئات والعلاقات، وتتضمن تلك الدراسات ابحاثا عن صور المعلومات التى يستخدمها الفرد مثل الرموز والمعانى. بناء على هذا وضع جيلفورد نموذجا للعوامل العقلية يتضمن :

(١) **العمليات** : الأنشطة الذهنية التى يقوم بها الكائن الحى للتعامل مع المعلومات وتتضمن التقويم - التفكير التقاربى - التفكير التباعدى - الذاكرة - المعرفة.

(٢) **النواتج** : نتائج توظيف الكائن الحى للمعلومات وتتضمن الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات.

(٣) المحتويات : أي المعلومات التي لدى الفرد ويستخدمها في أداء العمليات العقلية وتتضمن المحتوى الشكلي (الصور) – والرمزي – والسيمانتيكي (خاص بالمعنى) – والسلوكي.

ويجدر الإشارة إلى أن الرغبة في اشباع المعرفة قد تكون دافعا للفرد لدراسة مشكلة ما. فالرغبة في المعرفة كانت هي الموجه الاول للدراسات الفلسفية قديما، وهي التي أدت بياجيه إلى استخدام المنهج الاكلينيكي فى دراسة النمو المعرفي لدى الأطفال. وقد تستثار المشكلة نتيجة للرغبة في تحسين مستوى الأداء العملي مثل أبحاث الضرورات العملية [1]. وقد أدى وجود هذين الدافعين إلى تقسيم الأبحاث إلى بحوث نظرية وأخرى عملية، وساد الاعتقاد بأن هناك تعارضا بينهما فالبحوث النظرية هدفها العلم ولذات العلم، أما البحوث العملية فهـ١١٧+دفها تسخير العلم لخدمة المجتمع ورفاهيته وحل المشكلات. ولكن الواقع أن هناك تكاملا بين البحوث النظرية والعملية، فالأبحاث النظرية قد تحتاج إلى تطبيق عملي للتحقق من نتائجها، والابحاث العملية قد تصادف مشكلات تحتاج إلى دراستها نظريا.

ثانيا : اختيار المشكلة :

أن المبدأ الأساسي الذي يجب أن يراعى عند اختيار المشكلة هو (الاعتدال) فلا يجب أن تكون المشكلة واسعة جدا أو ضيقة جدا. فإذا كانت ذات نطاق واسع فيمكن تقسيمها إلى عدة مشكلات فرعية وإذا كانت محدودة فإنه يمكن مثلا توسيع نطاقها الزمني أو المكاني. يقصد بتوسيع النطاق الزمني دراستها تاريخياً والنطاق المكاني بدراستها في مجتمعات وجماعات مختلفة.

---

(1) Action Research.

وتوجد عدة شروط اخرى يجب أن تراعى عند اختيار المشكلة منها :

١ - **الفلسفة السياسية للدولة** : فهناك بعض البلاد التى تحدد الاطار العام الذى يجب أن تكون فيه الأبحاث مثل أبحاث النظم الاجتماعية والأبحاث المرتبطه بالتنشئة الاجتماعية، فهل من الممكن أن تدرس أساليب التنشئة الاجتماعية فى روسيا كما تدرس فى أمريكا.

٢ - **العامل الشخصى** : وهو قيم الشخص واتجاهاته واهتماماته فالزنجى سيختار المشكلات المرتبطة بحياته كموضوع للدراسة مثل الثقة فى الزنجى فى محلات البيض، ودراسة ابن الواحات لأساليب التنشئة فى الواحات.

يعتبر الاهتمام من العوامل الشخصية الهامة فى اختيار موضوع البحث العلمى وبالتالى تصبح المشكلة جزء من الباحث يتبناه ويدافع عنه ويعمل لأجله ويجد متعة فى دراسته. ولهذا العامل أهمية كبيرة لأن الدراسة العلمية بها من الصعوبات القدر الكبير مما يحتاج إلى توفر هذا الاهتمام لكى يستمر الباحث فى بحثه.

٣ - **التمويل والتكاليف** : يحتاج البحث العلمى والدراسة التجريبية إلى تكاليف ونفقات ولذلك يختار الباحث المشكلات التى يستطيع أن ينفق على دراستها. ومن الجدير الإشارة إلى وجود هيئات علمية تقوم بتمويل أبحاث معينة وفى مجالات معينة مثل مؤسسة فورد بالولايات المتحدة الأمريكية وأكاديمية البحث العلمى بمصر.

٤ - **مدى توفر الأدوات اللازمة للبحث** : يقصد بها وفرة أدوات القياس اللازمة للبحث، ويقصر الباحث دراسته على المشكلات التى تتوافر أدوات القياس اللازمة لدراستها. تعتبر هذه من المشكلات الهامة

فـى مـجـال الدراسـات النفـسـيـة والتـربويـة ولو أنه بشئ من الاخـتـراع والتـفكيـر والابتكار يمكن وضع أدوات للقيـاس تناسب المشكلات المعروضـة للدراسة.

٥ - **مهارة الباحث** : أى ما لدى الباحث من مـهارات علمية واجتماعية فهذه جميعا تلعب دورا فى اختيار مشكلة البحث والدراسة. فقدرة الباحث على المعالجة الاحصائية، وعلى القراءة بلغة أجنبية، ومعلوماته عن المشكلة وقدرته على المناقشة العلمية وقدرته على القيام بالدراسات الميدانية ... وغيـر ذلك من القدرات والمهارات التى تؤثر فى اخـتـيار البـاحث لمشكلة البحث.

٦ - **الجدة** : ويقـصـد بهـا الحداثة والأصـالة فـالبـاحـث يجب أن يخـتـار المشكلات التى تعتبر جديدة على الميدان إذ لا حـاجـة لدراسـة الموضوعـات القديمة التى أجريت فيها مئات الدراسات.

٨ - **الوقت المتاح للدراسة** : يجب عند اختيار المشكلة مراعاة الوقت المتاح لدراستها. فالطالب الذى يدرس للحصول على درجة علمية قد يكون اختياره لمشكلة تحتاج إلى دراسة تتبعية طولية اختيارا غير مناسب لأنها ستحتاج إلى وقت طويل.

٩ - **قابلية المشكلة للاختبار** : يجب اختيار المشكلة التي يمكن وضعها موضع الملاحظة والتجربه وهذا لا يتسنى إلا إذا كانت المشكلة ذات معنى. وتكون المشكلة ذات معنى إذا كان من الممكن تحديد ما إذا كانت صادقه أم كاذبه. فـالافكار الميتافيزيقية لا يمكن إثبات صدقهـا أو كذبها باسـتـخدام الأسلوب التـجـريبي، أما فكرة مثل الكيت فيمكن التـحـقق منها باسـتـخدام الاختبارات الاسقاطيه.

ثالثا : صياغة المشكلة :

بعد اختيار المشكلة لابد أن يصوغ الباحث مشكلته بدقة ووضوح لأن هذه الصياغة تضع أمام الباحث الموقف المشكل محددا كما تساعد على توجيهه أثناء سيره في بحثه. وعادة لا يستطيع الباحث صياغة مشكلته بسهوله ووضوح منذ بداية الامر ذلك لأن المشكلة فى البداية تكون فكرة غامضة مختلفة.

ولهذا يجب على الباحث ألا يعمد إلى إجراء بحثه مباشرة بعد اختياره للمشكلة بل لابد من صياغتها صياغة جيده. ولصياغة المشكلة عدة شروط منها:

١ - أن تعبر المشكلة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر فهل الظاهرة س ترتبط بالظاهرة ص ؟ وهل ترتبط س بالظاهرة ص تحت العومل أ، ب، جـ، د؟

٢ - أن تصاغ المشكلة بصورة واضحة لا غموض فيها فى صورة سؤال. وهنا يجب الإشارة إلى أن هدف البحث ليس هو مشكله البحث فقد يكون هدف البحث مثلا هو استخدام الحوافز فى المدرسة بينما تكون مشكلة البحث هى هل هناك علاقة بين البواعث والأداء؟

٣ - أن تتضمن الصياغة وأن تعبر عن إمكانية الاختبار التجريبى. من الأمثلة التى لا تعبر عن هذا الشرط ما هو دور الوراثه والبيئة فى جناح الأحداث؟ ولكن يمكن صياغة جانب من هذه المشكلة بصورة قابلة للتحقق التجريبى على النحو التالى. هل توجد فروق ذات دلالة بين التوائم المتماثلة والتوائم غير المتماثلة فى الجناح؟

٤ - أن تحدد الصياغة الموضوع الرئيسى الذى يهدف الباحث إلى دراسته لا

الاطار انعام للموضوع فبدلا من أن تكون المشكلة هى استخدام الحوافز فى المدرسة تصبح هل هناك علاقة بين استخدام البواعث المادية والاداء على الاختبارات التحصيلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٥ – التعريف بأهم الموضوعات المتعلقة بالبحث وأهم النتائج التى توصل إليها البحاث السابقين. الواقع أن هذا الشرط قد يكون أصلح لدوافع اختيار المشكلة منه لصياغة المشكله. إلا أن هذا لا يعنى عدم الاستفادة من الدراسات السابقة فى صياغة المشكلة وذلك لأن الأبحاث السابقة تساعد الباحث على تبين جوانب الضعف والقوة وجوانب الجدة والأصالة فى المشكلة وبالتالى صياغتها.

٦ – تحديد الصعاب المتوقعة والمصادر والأدوات التى سيستخدمها الباحث فى بحثه. إن هذا الشرط ينطبق أكثر على العوامل الموجهة لاختيار المشكلة منه إلى صياغتها.

خامساً: الفرض

بعد أن يصوغ الباحث مشكلته يقوم بوضع الفرض الذى سيختبر صحته أو كذبه.

للفرض تعريفات مختلفة فهو قضية ظنية عن علاقة بين متغيرين، أو حل مقترح للمشكلة، أو أحسن تخمين لحل المشكلة أو السؤال أو العبارة التى تحاول تفسير الاحداث التى لم يتم التثبت منها بعد.

هذه التعريفات تدور حول صياغة الفرض فى سؤال أو عبارة، وحول ما يتضمنه الفرض من متغيرات وعلاقات، وحول الهدف من وضع الفرض إذ أنه تقديم حل مقترح للمشكلة.

يمكن تعريف الفرض بأنه:

«العبارة التى تتضمن علاقة ظنية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتى تساعد على حل المشكلة موضوع البحث».

إن الاركان الأساسية للفرض هي المتغيرات والعلاقات القائمة بينها. والمتغيرات فى هذه الحالة هى الظاهرة المراد تفسيرها والظروف المسهمة فى أحداثها. فمثلا الفرض القائل بأنه إذا زاد الذكاء زاد التحصيل يتضمن الظاهرة موضوع الدراسة وهى التحصيل وأحد العوامل المسهمة فيه.

والركن الثانى فى الفرض هو العلاقات القائمة بين المتغيرات وهذه العلاقات دائما تصورية لا ندركها مباشرة بل نتصورها عن طريق النتائج كما تظهر فى التحصيل إذا زاد الذكاء. أن هذه علاقة تصورية لأننا لا ندركها مباشرة بل عن طريق ارتباط درجات الفرد على اختبار الذكاء بدرجاته على اختبارات التحصيل ارتباطا موجبا دالا.

أولا : فوائد الفرض :

(١) تحديد نطاق الدراسة :

بعد تحديد مشكلة البحث الأساسية يحاول الباحث استجلاء الجوانب المختلفة للمشكلة فيعزل ويربط بعض الجوانب او يضيف بعضها الآخر، ويأتى الفرض مبلوراً لنتائج هذه العملية. فالباحث الذى يدرس مشكلات المبتكرين كمشكلات خاصة بهم وبعد الدراسة والاطلاع يحدد من هم المبتكرين هل هم المرتفعين أم المتوسطين أم المنخفضين على اختبار التفكير الابتكاري؟ كما يحدد مجالات مشكلات الدراسة هل هى المشكلات الاسرية أو الاقتصادية أو الدراسية أو العلاقات مع الجنس الآخر .. الخ؟

ويأتى الفرض محددا للعناصر الأساسية التى تشملها الدراسة فيضع الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة بين مرتفعى ومنخفضى التفكير الابتكارى من المراهقين فى مجالات المشكلات الآتيه :

الأسرية – الدينية ... الخ.

(٢) ربط النتائج المنعزلة عن بقية النتائج :

يحدد الفرض الاطار التركيبى الذى يمكن أن تنتظم حوله البيانات ذات الصلة بالموضوع. ففى المثال السابق قد يبدو أن خصائص المبتكرين لا ترتبط بموضوع الدراسة ولكن بتحديد الفرض فى صورة مرتفعين ومتوسطين ومنخفضين تتضح العلاقة بين البحث ونتائج الدراسة السابقة المرتبطة بخصائص شخصية المتبكرين ، ذلك لأن المرتفعين لهم خصائص شخصية تميزهم عن المتوسطين وعن المنخفضين فى التفكير الابتكارى.

(٣) تحديد نوع الدراسات والمعلومات المطلوبة :

بناء على تحديد الفرض للمتغيرات المطلوب دراستها والعلاقات القائمة

بينها يحدد الباحث نوع المعلومات المطلوبة للبحث والدراسة. ففى المثال السابق يجمع الباحث المعلومات والدراسات التى تناولت مشكلات المراهقين المرتفعين فى الابتكارية والدراسات التى تناولت خصائص المراهقين مرتفعى الابتكارية.

(٤) يحدد الفرض الإجراءات التجريبية والاحصائية اللازمة:

لا يوضح الفرض ما الذى ينبغى أن نهتم به فى الدراسة فقط بل أيضا كيف نسير فى البحث. فالفرض بتحديده للمتغيرات يشير إلى ما يقاس وهذا يقود إلى كيفية القياس. وبتحديده للعلاقات يبين الأسلوب الإحصائى المناسب للدراسة هل سيكون ارتباطاً بين درجات الابتكارية وعدد المشكلات أم هل يكون اختباراً للفروق بين العينات الثلاث.

(٥) تساعد الفروض على فهم الظواهر:

لان الفرض يتناول العلاقات بالدراسة فإنه بذلك يساعد على فهم الظواهر أو المتغيرات موضوع الدراسة لأن الفهم هو بيان للعلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة. فبدلا من أن نجد بعض التلاميذ داخل الفصول الدراسية يسببون مشكلات كثيرة ولا نفهم لماذا فإننا نستطيع أن نتبين العلاقة بين درجة ابتكاريتهم وما يعانونه من مشكلات توافقيه.

(٦) يمدنا الفرض بأطار لنتائج البحث:

يساعد الفرض على تنظيم النتائج التى توصلت إليها الدراسة. ففى البحث السابق عن مشكلات مرتفعى الابتكارية حددت الفروض مجالات المشكلات التى تميز هذه الفئة والمجالات التى لا يختلفون فيها عن غيرهم ممن هم أقل منهم ابتكارية.

وبالتالى فإن الفرض حدد التحليل الاحصائى الذى يجب استخدامه،

وأظهر التحليل الاحصائي النتائج المختلفة للدراسة، ويكون الفرض كموجة لطريقة عرض هذه النتائج.

(٧) تراكمية العلم :

لا يمكن أغفال دور الفرض العلمي في زيادة المعرفة البشرية لأنه بثباته والتحقق من صدقه يكون مصدرا لفروض جديدة تخضع للدراسة، كما أنه برفضه لثبوت بطلانه يدفع الباحثين الى تعديله واعادة صياغته وإعادة اختباره ثانية أو وضع فروض بديله.

ثانيا : صيـاغة الفروض :

يمكن أن تصاغ الفروض فى عدة صور :

أ) **قضايا** : يوجد نوعان أساسيان من القضايا، التحليلية والتركيبية. التحليلية مثل قضايا الرياضة ٢ + ٢ = ٤ فهذه يكون صدقها أو كذبها قائم بداخلها ويعتمد على الاتساق المنطقي وصدقها عام في كل مكان وزمان. أما القضية التركيبية فتتضمن خبرا وصدقها يحتاج إلى التجربة للتحقق منها مثل أمطرت السماء امسأ فصدق هذه القضية يكون بالرجوع الى الواقع ومثل المدح يزيد تحسن الاداء هذه تحتاج إلى تحقق تجريبى. توضع الفروض عادة فى صورة قضايا خبرية تحدد العلاقة بين متغيرين. مثل الاحباط يؤدى الى زيادة الانتاج الابتكارى.

ب) **صورة تضمن عام** : وهذه يعبر عنها الصورة التالية If..then أي «إذا كان كذا كان كذا». من هذه الفروض فرض بافلوف إذا اقترن مثير شرطى بمثير طبيعى عدة مرات يصبح للمثير الشرطى القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية.

جـ) **صورة الدالة** : xfy أى أن المتغير x دالة للمتغير y . أى أن قيمة

(س) تتوقف على التغير الكمى فى قيمة (ص). من هذه الفروض يتأثر التحصيل بدرجة الذكاء أى أن التحصيل الدراسى دالة لذكاء الفرد.

الشائع الآن هو وضع الفروض فى عبارة أو قضية خبرية تتضمن علاقة بين متغيرات الدراسة.

ثالثاً: أنواع الفروض:

١ - **الفروض الجوهرية الأساسية** (١) : وهى الفروض التى تنبع أو تشتق من النظرية مباشرة فمن نظرية سكنر يمكن أن نحدد الفرض القائل بأنها إذا طالت فترة الرضاعة نقص احتمال الفطام السريع.

٢ - **فروض البحث:** وهى الفروض المستقاه من الفروض الاولى. ولها نوعان:

(أ) **فروض غير صفرية** : وهى التى تشير إلى وجود علاقة بين التدعيم وتكرار الاستجابة فى صورة إجرائية مثل هناك فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة والاستجابة غير المدعمه. وهذه الفروض لها نوعان :

- **فروض اتجاهية** (٢) : أى تحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة والاستجابة غير المدعمة وذلك لصالح زيادة تكرار الاستجابة المدعمة. حدد هذا الفرض اتجاه اختبار العلاقة بأنها ستكون على الجزء من المنحنى الاعتدالى الذى يتضمن الدرجات المرتفعة ولصالح الاستجابة المدعمة.

- **فروض غير اتجاهية** : أى لا تحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابه المدعمة والاستجابه غير المدعمة.

ب) **فروض صفريه**(٣) : وهى التى تنفى وجود العلاقة بين المتغيرات

---

(1) Substantiative.
(2) Directional.
(3) Null.

وتأتى التجربة لتثبت هل توجد علاقة أم لا، وما درجة هذه العلاقة . وهذا الفرض الاحصائى يقرر أن العلاقة بين المتغيرات لا تزيد عن العلاقة التى يمكن أن توجد بالصدفة ولذلك يفضل وضعه فى صورة رياضية مثل :

م ١ = م ٢ = صفر أى أن متوسط المجموعة الأولى لا يختلف عن متوسط المجموعة الثانية . أو م ١ – م ٢ = صفر. أى أن الفارق بين متوسط المجموعة الأولى والثانية يساوى صفر. أو س دالة ص = صفر. أى أن الارتباط بين المتغيرين س، ص = صفر.

وللفرض الصفرى قيمته فى أنه لا يوجه ذهن الباحث فى اتجاه معين دون آخر، وبالتالى فهو يحقق الموضوعية فى البحث. كما أن وضعه فى الصورة الرياضية يحدد الطريقة الاحصائية لاختباره.

مصادر الفرض العلمى :

١ - **الحدس** : يعتبر أحد مصادر الفروض العلمية فافتراض «نيوتن» بوجود الجاذبية افتراض حدسى. وفى الحقيقة لا يأتى الحدس من فراغ لانه وإن كان فجائيا إلا أنه رؤيا جديده للعناصر وإدراك جديد لوظيفتها ثم إعادة صياغة هذه العناصر فى شكل جديد. ولا يحدث الحدس بدون دراسة سابقة وبدون معلومات وفيره. والفروض القائمة على الحدس يكون من الصعب ربطها بأطار عام يشملها ولذلك تبدو منعزله وتحتاج إلى مزيد من الدراسة لتحديد علاقتها بغيرها.

٢ - **الدراسات السابقة** : فمن بحث سابق يمكن الوصول إلى فروض جديدة كأستكمال للدراسات السابقة أو لسد ثغره فى تلك الدراسات أو لدراسة التعارض بين نتائج تلك الدراسات.

٣ - **النظرية السابقة** : فمن نظرية «جيلفورد» السابق ذكرها عن

نموذج العوامل العقلية يمكن وضع عدة فروض جديدة مثال توجد فى كل قدره قدرا مشتركا من العمليات والنواتج والمحتويات. والفروض القائمة على أساس النظريات السابقة تجد سندا من الاطار العلمى العام الذى اشتق منه الفرض.

رابعا : الشروط المؤدية للوصول إلى الفرض :

١ - **الخبرة** : ونقصد بها المعرفة الواسعة بميدان البحث وبعض الميادين المتصلة به لأن ذلك يساعد على رؤية المشكلة من زوايا متعدده. وكمية المعرفة فى حد ذاتها ليست هى المهمة بل المهم تمثل المعلومات والربط بينهما ووضعها فى صيغ جديدة.

٢ - **التخيل** : أى قدرة الباحث على المخاطرة باتباع أنماط جديدة من التفكير وبالنظر إلى المشكلات من زوايا غير عادية بفحص تكوينات غير مألوفه وبالبحث عن عدم الاتساق المعرفى وما بالموضوع من ثغرات وأن يتشكك الباحث فى النتائج التى توصل إليها الباحثون السابقون.

٣ - **المثابرة** : أن طريق البحث العلمى محفوف بالكثير من المصاعب والاحباطات فليست كل مشكلة قابلة للدراسة العلمية وليست كل صياغة للمشكلة تساعد على دراستها وليست كل الفروض قابلة للتحقق وليست كل كلمة يكتبها الباحث ذات قيمة لبحثه. أضف إلى هذا صعوبة الحصول على الأدوات والأجهزة والاختبارات والمراجع والدوريات اللازمة للبحث. كل هذا يستلزم أن يكون الباحث صبوراً فى بحثه ومثابرا فى دراسته وفى فحصه لفروضة مرات عديده.

خامسا : شروط الفرض العلمي :

١ – أن يكون من الممكن التحقق من صدقه أو كذبه تجريبيا . ويتحقق ذلك عن طريق استنتاج بعض التوابع من الفرض نفسه ووضعها فى صيغة يمكن أن تخضع للملاحظة والقياس. فالفرض التالى فرض عام يمكن أن نستنتج منه أحد توابعه التى يمكن أن نتحقق منها تجريبياً «التشجيع يحسن الأداء» أما تابعة هذا الفرض فهى أنه «يوجد فارق بين درجات التلاميذ التحصيلية الذين يشجعهم المدرس عن أداء التلاميذ الذين لايشجعهم» . وفي هذه الحالة يجب تحديد معنى التشجيع بأنه تشجيع لفظى بوضع نجمة فى كراسة الطفل، بذلك يمكن اخضاع الفرض للتحقق التجريبى . وقد يشار إلى تلك الخاصية بأن يكون الفرض إجرائيا أو أن يكون للفرض معنى تجريبى حالى أو محتمل .

٢ – يجب أن يكون الفرض بسيطاً وشاملاً . ويقصد بالبساطه أن يتضمن أقل عدد من التكوينات الفرضية أى العناصر التى يفترض وجودها لتفسير ظاهره معينة، أما الشمول فهو أن يفسر أكبر عدد ممكن من الظواهر. تعرف هذه الخاصية باسم قانون الأقتصاد (١) ومن الأمثلة على ذلك تفسير المدرسة السلوكية للسلوك على أساس م ←——— س بعكس تفسير «فرويد للسلوك» .

٣ – ألا يتضمن الفرض تناقضا مع نفسه أو تناقضا مع الحقائق العلمية المتفق عليها . فالفرض القائل بأن لون العين يرتبط بسمات الشخصية يعتبر فرضا متناقضا مع الحقائق العلمية المعروفة إذ أثبتت الدراسات أنه لا ارتباط بين لون العين وسمات الشخصية .

---

(1) Law of Parsimony.

٤ - يفضل أن يصاغ الفرض صياغة كمية مثل صورة الفرض الصفرى السابقة أو يوجد فروق ذات دلالة بين .... أو توجد علاقة ذات دلالة بين ... ذلك لأن وضع الفروض بهذه الصيغة يسهل التحقق الاحصائى والرياضى منها. كذلك فإن وضعها بهذه الصورة يتفق مع كون الفرض تعبيرا عن علاقة بين متغيرات.

٥ - لا يجب أن يكون الفرض عاما مثل التربية الديمقراطية ترقى بالتعليم والمواطن لأن مثل هذا الفرض لا يمكن اخضاعه للتحقق التجريبي. كذلك لا يجب أن يكون الفرض على درجه كبيرة من الخصوصية لان تفتيت المشكلة إلى أصغر الأجزاء لا يساعد على دراستها ووضعها فى اطارها. ان جزءً كبيرا من هذا التحديد يرجع إلى الخبرة وإلى الدراسة النقدية لمشكلات البحث. فالاطلاع حول مشكلات البحث يساعد الباحث على تحديد مشكلة فرعية أو مشكلتين من إطار عام يضع لهما الفروض المناسبة التى يخضعها للدراسة التجريبية.

سادسا: تصميم البحث والتجربه

يقصد بتصميم البحث أو الدراسة «الخطة أو الاستراتيجية التي يضعها الباحث لكى يمكنه الوصول إلى إجابه لمشكلة بحثه ولضبط التباين الحادث فى درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعا إلى المتغير المستقل».

يقصد «بالخطة» التخطيط العام للدراسة ابتداء من تحديد المشكلة ووضع الفروض وكيفية التحقق منها. ويقصد «بالاستراتيجية» الأساليب التى سيستخدمها الباحث فى تحليله لبيانات البحث وكيف سيصل إلى تحقيق أهداف البحث والتغلب على ما يعترضه من مشكلات أثناء سيره فى البحث.

للتصميم هدفين أساسيين:

١ – وصول الباحث إلى إجابات لمشكلة بحثه أو سؤاله.

٢ – ضبط التباين الحادث فى درجات المتغير التابع ويتحقق ذلك بطرق ثلاث:

أ) اتاحة الفرص لزيادة تأثير المتغير المستقل.

ب) انقاص تأثير اخطاء القياس التى تؤثر فى تباين الدرجات.

جـ) منع – أو تحديد – تأثير المتغيرات المتدخله.

فلو أراد باحث دراسة أثر طريقتين للتدريس أ، ب على تحصيل عينه من الأطفال مرتفعى ومنخفضى الذكاء فإن متغيرات الدراسة تكون الشكل التالى:

		الطريقــــة	
		أ	ب
الذكــــــاء	مرتفع	درجات التلاميذ	درجات التلاميذ
	منخفض	درجات التلاميذ	درجات التلاميذ

تتضمن الخلايا الداخلية درجات اختبار تحصيل التلاميذ التي تتباين بناء على:

أ) المتغيرات المستقلة (الطريقة ، الذكاء) والتفاعل بينهما.

ب) اخطاء القياس التي ترجع إلى صدق وثبات الادوات وطريقة التطبيق.

جـ) المتغيرات المتدخلة كالفروق الفردية بين التلاميذ.

لذلك يكون على الباحث اختيار التصميم المناسب ليصل إلى نتائج على درجة مناسبة من الثقة.

خصائص التصميم الجيد :

١ – مساعدة الباحث في التوصل إلى إجابات صادقة وموضوعيه ودقيقة لمشكلة بحثه. ويتحقق ذلك إذا أدى تصميم البحث إلى اختبار دقيق للعلاقات بين المتغيرات، وإلى تحديد لنوع البيانات التي سيجمعها الباحث وكيف سيحللها، والى النتائج المحتمل التوصل إليها، ففي المثال السابق حدد التصميم (٤) عينات وبالتالي الحجم الكلي لمفردات البحث (٤ عينات × ٣٠ مفرده = ١٢٠) . كما حدد ضرورة التوزيع العشوائي لطرق التدريس وللمفردات داخل كل مستوى ذكاء. وأشار الى انه لابد من اختيار كل تلميذ مستقلا عن زميله بعد انتهاء عرض المادة الدراسية بأحدى الطريقتين. وأوحى هذا التصميم بأن الاسلوب الاحصائي المناسب هو تحليل التباين لمتغيرين وبالتالي يمكن التوصل إلى نتائج توضح تأثير طريقة التدريس، مستوى الذكاء، تفاعل طريقة التدريس مع مستوى الذكاء، بعد عزل تأثير الفروق الفردية (داخل المجموعات) . هذا ويجب ملاحظة أن تلك النتائج تأتي متسقة مع فروض الدراسة التي حددها التصميم من حيث اختبار تأثير الذكاء، وطريقة التدريس، والتفاعل بينهما.

٢ – مرونة التصميم ففى المثال السابق يمكن قسمه التصميم إلى جزئين يختبر فى أحدهما أثر طريقة التدريس (أ) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد. ويختبر فى الثانى اثر طريقة التدريس (ب) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد ايضاً. فى هذه الحالة لن يمكن دراسة أثر التفاعل بين طريقة التدريس ومستوى الذكاء.

٣ – أن يساعد التصميم على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ التى تتعرض لها البحوث والتى حددها ليندكويست فى مصادر ثلاثة :

– أخطاء ترجع إلى توزيع العينة كافراد S

– أخطاء ترجع إلى ظروف الجماعة G.

– أخطاء ترجع إلى إمكانية تكرار التجربة R.

لنفترض أن ٦٠ طفلاً اشتركوا فى تجربه لتحديد درجة فاعلية طريقتين من طرق تدريس القراءة وانهم قسموا عشوائيا إلى ٦ مجموعات فرعية قوام كل منها عشرة تلاميذ.فمن المحتمل ان تتضمن إحدى المجموعات عددا أكبر من غيرها من التلاميذ مرتفعى الذكاء مما يحقق لهذه المجموعة تفوقا فى درجات القراءة بصرف النظر عن الطرق المستخدمة فى تدريسها. أطلق ليندكويست على هذا المصدر S.

لنفترض أن توزيع التلاميذ على المجموعات كان سليما ولكن احدى المجموعات – لعامل أو آخر – لها ميزة خاصة أثناء التجربة كأن يكون المدرس القائم بالتدريس ممتازاً أطلق ليندكويست على هذا المصدر G لان الفروق فى درجات التلاميذ تعزى للظروف التى تتعرض لها الجماعة.

لنفرض أن نفس التجربة أجريت مرة ثانية فى مدرسة أخرى وأسفرت عن أن الطريقة التى ثبت تفوقها فى المدرسة الأولى تفوقت عليها طريقة أخرى فى المدرسة الثانية، لتباين الخلفيات الثقافية للتلاميذ. يطلق

ليندكويست على هذا المصدر R (ويمكن أن يطلق على هذا المصدر اسم التفاعل بين المستوى الثقافى للتلاميذ والطريقة المستخدمة فى تدريس القراءة) مما لا يؤدى للتوصل الى نفس النتائج لو أعيدت التجربة.

ومما يساعد على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ المشار إليها مراعاة الصدق الداخلي والخارجي للتجربة، واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة سواء بالنسبة لاختيار العينة أو بالنسبة لتحليل البيانات، ومراعاة المسلمات التى يقوم عليها كل أسلوب من الأساليب الإحصائية.

٤ – أن يحقق التصميم الصدق الداخلي والخارجي للتجربة بأقصى درجة ممكنه.

ينقسم صدق الدراسة التجريبية إلى نوعين :

أ) **الصدق الداخلى** : وهو مجموعة خصائص الموقف التجريبى التى تسمح للباحث أن يعزو التغيرات التى طرأت على المتغير التابع إلى التغيرات التى احدثها الباحث فى المتغير المستقل.

ب) **الصدق الخارجى** : مجموع خصائص الموقف التجريبى التى تسمح للباحث أن يعمم نتائج دراسة موقف تجريبى معين على مواقف وعينات مماثلة لعينة الدراسة.

والعشوائية هى أفضل وسيلة لتحقيق الصدق الداخلى والخارجى لان توزيع الأفراد عشوائيا على مستويات المتغير المستقل يؤدى إلى تحقيق الصدق الداخلى. كما أن الاختيار العشوائى للأفراد – بحيث يمثلون المجتمع الاصلى الذى سحبت منه العينة – يساعد على صدق تعميم النتائج التى تسفر عنها الدراسة.

العوامل المؤثرة على صدق التجربة :

أولا : حدد كامبل وستانلي هذه العوامل فى :

١ - **التاريخ** : الأحداث التى تقع بين القياسات المتعددة للظاهرة موضوع الدراسة. على أن يلاحظ أن تلك الأحداث تكون مرتبطة بعوامل متدخلة وليست بالعامل المستقل. فعند دراسة التغير الذى يطرأ على التفكير الابتكارى بناء على تقديم برنامج معين لابد من القياس قبل وبعد تقديم البرنامج.

٢ - **النضج** : مجموع التغيرات التى تحدث مع الزمن مثل النمو الجسمى والعقلى والمثال السابق يوضح ذلك.

٣ - **القياس** : هو الأثر الذى يحدثه القياس الأول على نتائج القياس الثانى مثل الالفة بموقف الاختبار أو تذكر بعض الوحدات.

٤ - **الأدوات** : مثل استخدام أدوات مختلفة فى القياس مثل قياس العدوانية أولا بمقياس اسقاطى ثم قياسها بعد فترة زمنية بناء على الملاحظة. ففى القياس الاول تقاس النزعات العدوانية أما فى القياس الثانى فيقاس السلوك الملاحظ سواء من حيث مدته أو تكراره.

٥ - **أخطاء القياس** : ترجع قيمة أخطاء القياس إلى أنها أحد العوامل التى تساهم فى اتجاه درجات الأفراد نحو المتوسط فى القياسات المتعددة. إذ تميل الدرجات المرتفعة إلى الانخفاض اقترابا من المتوسط كما تميل الدرجات المنخفضة إلى الارتفاع اقترابا من المتوسط. ويبدو أثر اخطاء القياس واضحا عند القياس أكثر من مرة.

٦ - **التحيز أثناء الاختيار** : كاختيار أفراد ذوى خاصية معينة للحصول على نتائج معينة كاختيار متعلمين حضريين فى مقابل أميين ريفيين لإثبات تفوق الحضرى على الريفى فى الذكاء.

٧ - **نقص أفراد العينة** : ويرجع ذلك إما إلى موت بعض أفرادها أو عدم رغبتهم في الأشتراك في الدراسة أو الانتقال من البيئة الجغرافية للدراسة.

٨ - **التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل اخرى** : قد يتفاعل الاختيار المتحيز مع أحد العوامل السابقة مما يؤدى إلى نتائج غير حقيقية. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أمية ريفية ونقص العينة الريفية فإن ذلك يؤثر على النتائج.

٩ - **ثبات الأدوات** : أضاف كامبل وستانلى درجة ثبات أدوات القياس كعامل مؤثر على الصدق الداخلى للتجربة باعتبار أن ثبات المقياس دالة لدقة المقياس في قياسه للظاهرة.

ثانياً : العوامل المؤثرة على الصدق الخارجي :

١ - **القياس** : قد يكون للقياس القبلى أثره على درجات الأفراد في القياس البعدى وبذلك تصبح درجاتهم غير ممثلة للمجتمع الأصلى الذى سحبت منه عينة الدراسة.

٢ - **التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل تجريبية أخرى** : ولقد سبق بيانها في العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى أيضاً. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أمية ريفية يكون للتذكر دورا أكبر في درجات العينة الحضرية. وبذلك تصبح درجاتهم غير ممثلة للمجتمع الاصلى إذا كان الباحث يدرس متغيرا تابعا مرتبطا بالتذكر.

٣ - **الإجراءات التجريبية** : قد يكون الموقف التجريبي مفرطا في التصنع مما يؤدى إلى أن تكون الدرجات التي تحصل عليها العينة غير ممثلة لدرجات المجتمع الاصلى.

٤ – **تداخل أثر العديد من المتغيرات المستقلة** : فدراسة أثر الجنس ونوع الدراسة والمستوى الاقتصادى الاجتماعى على قيم الافراد تتضمن ثلاثة متغيرات مستقلة. وقد يكون لاحد المتغيرات تأثيره السابق الذى لايضيع (كالتحصيل السابق لمفردات العينة قبل اجراء البحث) عند تأثير المتغير الثانى (كالجنس أو المستوى الاقتصادى والاجتماعى).

٥ – **حساسية المقاييس لاثارة استجابة غير مناسبة لدى المفحوص** : ويقصد بهذا العامل أن المقاييس بطبيعتها معقده وتتضمن بعض العوامل غير المرتبطة بما يقاس (كالكذب) مما قد يؤدى الى إحداث استجابات سطحية أو مظهرية من المفحوص.

٦ – **التكرار غير السليم للمعالجات** : إذا كانت المعالجات معقدة قد يخفق تكرار تلك المعالجات فى ادراج بعض العوامل المؤثرة والمرتبطة باستجابات المفحوصين فى التجربة.

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن هذين النوعين من الصدق يمكن أن يتأثر احدهما دون الآخر. فقد يختار الباحث عينة بصورة عشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الاصلى لكن يتدخل اثر القياس القبلى على نتائج القياس البعدى أو يتدخل النضج كعامل مؤثر فى نتائج القياس البعدى.

وكما نشر كامبل وستانلى العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى والخارجى للتجربة نشر براخت وجلاس ١٩٦٨ عوامل أخرى. قسم براخت وجلاس العوامل المؤثرة على الصدق الخارجي إلى فئتين هما :

(أ) العوامل المتعلقة بالتعميم من دراسة العينة على المجتمع الأصلى.

(ب) العوامل المتعلقة بالظروف البيئية التى تجرى فيها التجربة.

وقد اشتملت كل فئة على مجموعة من العوامل الفرعية كالتالي :

(أ) العوامل المتعلقة بالتعميم من دراسة العينة على المجتمع الأصلي.

١ – تعميم النتائج المستمده من دراسة العينة «المتاحة» للباحث على المجتمع الاصلي. فكثير من الدراسات تجرى على العينات التي يمكن الحصول عليها ويكون لهذه العينات خصائص معينة مما قد لا يجعلها تمثل المجتمع الاصلي الذي سحبت منه، وعندئذ يكون التعميم خاطئاً.

٢ – التفاعل بين المتغيرات الشخصية للمفحوصين والمعالجة المقدمه إليهم كاختيار ابناء حي مرتفع اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً ومرتفعي الذكاء والتدريس لهم بطريقة معينة تلائمهم بدرجة أكبر من ابناء قرية منخفضة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. فإذا قيس التحصيل الدراسي للعينتين كان هناك تفاعل بين سمات ابناء المدينة وطريقة التدريس في تأثيرها على التحصيل الدراسي.

ب) العوامل البيئية :

١ – تداخل اثر عديد من المعالجات التجريبية.

٢ – تأثير جده المتغير المستقل على المفحوصين.

٣ – تأثير الفاحص.

٤ – القياس القبلي.

٥ – القياس البعدي.

٦ –– تفاعل تاريخ العينة مع تأثير المعالجات.

٧ – أخطاء في قياس المتغير التابع.

٨ – التفاعل بين المعالجة والزمن الذي تم فيه القياس.

أنواع التصميمات فى مجال الدراسات التربوية والنفسية :

قدم كامبل وستانلى عدة تصميمات للبحوث ووضعاها فى فئات اربع :

١ – تصميمات ما قبل التجربة (١).

٢ – تصميمات تجريبية حقه (٢).

٣ – تصميمات شبه تجريبيه (٣).

٤ – تصميمات بعدية تستخدم منهج المتغير البعدى (٤).

قبل التعرض لنماذج من تلك التصميمات فيما يلى عدة رموز ستستخدم فى توضيحها.

توزيع عضوائى لافراد العينة	R
قيـــــاس	O
تعرض المجموعة للمتغير المستقل	X
قياس لعينة قبل ادخال المتغير المستقل	Oa
قياس للعينة بعد ادخال المتغير المستقل	Ob

اولا : تصميمات ما قبل التجربة :

١) قياس بعد المتغير المستقل لعينة واحدة (٥).

فى هذا التصميم يقاس المتغير التابع بعد المتغير المستقل

X O

وتكون الدراسة فى هذه الحالةوصفية لما حدث بعد معالجة معينة من

(1) Pre-experimental.
(2) True-experimental.
(3) Quasi experimental.
(4) Ex post facto.
(5) The one shot case study.

أمثلة هذه الدراسات قياس اتجاه المواطنين نحو الزلازل بعد حدوثها. من أوجه قصور هذا التصميم تعرضه لأثر عوامل الصدق التالية :

الصدق الداخلى : التاريخ – النضج – الاختيار – نقص الافراد.

الصدق الخارجي : التفاعل بين اختيار افراد العينة وتأثير المتغير المستقل.

ومن المقترح استخدام الاحصاء الوصفى فى مثل هذا النوع من الدراسات (مع مراعاة المسلمات التى يقوم عليها كل معامل احصائي) لان عدم وجود مجموعة ضابطه أو قياسات قبليه يجعل من الصعوبة التوصل إلى أى استنتاجات من هذا التصميم.

٢ – قياس قبلى وبعدى لمجموعة واحدة (بعد المتغير المستقل).

.Oa X Ob

فى هذا التصميم تستخدم مجموعة واحدة لتقاس أولا بالنسبة للمتغير التابع قبل ادخال المتغير المستقل ثم تقاس ثانيا بعد ادخال المتغير المستقل. ويعتبر الفرق بين القياسين قبل وبعد ادخال المتغير المستقل دليلا على اثره.

فيمكن قياس التحصيل الدراسى قبل التدريس بالطريقة الجديدة ثم يقاس ثانية بعد التدريس بالطريقة الجديدة. ويكون الفرق بين القياسين راجعا إلى تأثير المتغير المستقل أو طريقة التدريس الجديدة.

وهذا التصميم يضبط تأثير الاختيار وفقدان بعض الافراد كعوامل مؤثرة على الصدق الداخلى للتجربة. ولكن يعاب عليه ان النتائج تكون عرضه لتأثير التاريخ والنضج والقياس القبلى والفة الشخص بالمقاييس والأدوات وكذلك التفاعل بين المتغير المستقل مما يؤثر فى الصدق الداخلى. كما تكون النتائج عرضه لتأثير التفاعل بين موقف القياس والمتغير المستقل، والتفاعل بين الاختيار والمتغير المستقل مما يؤثر على الصدق الخارجى، ويظل تأثير الانحدار نحو المتوسط موضعا للاهتمام كمصدر للتأثير على الصدق الداخلى.

ويفضل لتحليل النتائج فى هذا التصميم استخدام تحليل التغاير لعزل اثر القياس القبلى (مع مراعاة المسلمات التى يقوم عليها استخدام تحليل التغاير) .

٢ - مقارنة المجموعة الاستاتيكية : (١)

تقاس مجموعة بعد التعرض للمتغير المستقل ثم تقارن درجاتها بمجموعة اخرى لم تتعرض له

المجموعة الاولى O1 X

المجموعة الثانية O2

مثل مقارنة معلومات عينة من التلاميذ بعد مشاهدتهم برنامج معين بمجموعة اخرى لم تشاهد البرنامج . تتأثر النتائج فى هذا التصميم بدرجة التكافؤ بين المجموعتين فى المتغيرات المتدخلة .

يضبط هذا التصميم تأثير التاريخ والقياس والفة الشخص بأدوات القياس والانحدار نحو المتوسط كعوامل موثرة على الصدق الداخلى . ويعاب عليه أن النتائج تكون عرضه لتأثير عوامل اختيار العينة ونقص بعض أفرادها والتفاعل بين الاختيار والنضج .. الخ كعوامل مؤثرة على الصدق الداخلى ، ويظل تأثير النضج موضعا للأهتمام .

أما بالنسبة للصدق الخارجى فيعاب على هذا التصميم تأثر درجة الافراد بالتفاعل بين الاختيار والمتغير المستقل .

ويقترح فى هذا التصميم استخدام إحدى أساليب المقارنات المتعددة (مع مراعاة أساليب المسلمات التى يقوم عليها كل أسلوب) .

ثانيا : التصميمات التجريبية الحقه .

١) القياس قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية :

فى هذا التصميم تختار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا أو على أساس المضاهاه بين كل زوج من أفراد المجموعتين بحيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناء على التوزيع العشوائي على المجموعتين، ثم يدخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وحدها دون المجموعة الضابطة. وتقاس المجموعتين قبل وبعد التجربة.

المجموعة التجريبية	R	Oa	X	Ob
المجموعة الضابطة	R	Oa		Ob

والفرق بين القياسين فى المجموعة الضابطة يمثل.

تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة كالنمو

أما الفرق بين القياسين فى المجموعة التجريبية فيمثل

تأثير المتغير التجريبى + تأثير القياس الأول + تأثير العوامل العارضة

وعلى هذا يكون فرق القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة هو تأثير العامل التجريبى. ويمتاز هذا التصميم بأنه يقلل من تأثير كل العوامل التى تؤثر على الصدق الداخلى للتجربة. ولكنه لا يستطيع التغلب على تأثير التفاعل بين المتغير المستقل والقياس الأول. كما يظل تأثير التفاعل بين اختيار الأفراد والمتغير المستقل موضعا للاعتبار مما يؤثر على الصدق الداخلى للتجربة.

لتحليل النتائج يمكن استخدام درجات الكسب وهى حاصل الفرق بين القياسين القبلى والبعدى لكل مجموعة ثم حساب (ت) بين الدرجات المكتسبة. أن افضل الأساليب الاحصائية التى يمكن استخدامها تحليل التغاير باعتبار أن القياس القبلى هو المتغير المتلازم (مع مراعاة المسلمات الأساسية التى يقوم عليها استخدام تحليل التغاير).

(٢) تصميم المجموعات الأربع لسليمان :[1]

فى هذا التصميم يوزع الافراد عشوائيا على المجموعات الاربع . ويجرى قياسا قبليا وبعديا لمجموعتين فقط . ويدخل المتغير المستقل على مجموعتين احدهما يجرى لها قياسا قبليا وبعديا، أما الثانية فيجرى لها قياسا بعديا فقط .

R	Oa	X	Ob	(١)
R	Oa		Ob	(٢)
R		X	Ob	(٣)
R			Ob	(٤)

أى انه فى هذا التصميم توجد مجموعتين تجريبيتين هما ارقام ١ ، ٣ لدخول المتغير المستقل فيهما ، ولتوضيح هذا التصميم وكيفية تحليله يلاحظ أن :

(١) Ob ترجع إلى = تأثير القياس القبلى + تأثير المتغير التجريبى + تفاعل المتغير التجريبى مع القياس القبلى + تأثير العوامل العارضة .

(٢) Ob ترجع إلى = تأثير القياس القبلى + تأثير العوامل العارضة .

(٣) Ob ترجع إلى = تأثير المتغير التجريبى + تأثير العوامل العارضة .

(٤) Ob ترجع إلى = تأثير العوامل العارضة .

بناء على ذلك فإن طرح ناتج قياسات (٢) من (١) يظهر أثر المتغير التجريبى وتفاعل المتغير التجريبى مع القياس القبلى. وطرح ناتج قياسات (٣) من (١) يحذف اثر القياس القبلى ويظهر أثر المتغير التجريبى. وطرح ناتج قياسات (٤) من (١) يحذف أثر العوامل العارضه.

يتميز هذا التصميم بضبطه لجميع العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى

---

(1) Solomon four - group design.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فإنه يضبط تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتظل باقي العوامل موضعا للاعتبار.

أما بالنسبة للتحليل الاحصائي فلم يشر صاحب التصميم إلى أسلوب إحصائي واحد يجمع بين المجموعات الاربع بقياساتها الست. ويقترح كامبل وستانلي استخدام تحليل التباين ولكن على النحو التالي :

القياسات	المتغير المستقل	
	X	X
مع القياس القبلي بدون القياس القبلي	القياس البعدى (١) القياس البعدى (٣)	القياس البعدى (٢) القياس البعدى (٤)

فإذا لم يكن تأثير المتغيرات المستقلة والتفاعل دالا فمن الممكن اجراء تحليل للتغاير بين (١) ، (٢) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التى يقوم عليها تحليل التباين والتغاير) .

٣) القياس بعد التجربة فقط للمجموعتين التجريبية والضابطة :

تنتقى المفردات عشوائيا من مجتمع الظاهرة أو توزع عشوائيا على المجموعتين. هذه العشوائية تسمح بافتراض أن المجموعتين لا تختلفان اختلافا جوهريا، أي ان الفرق بينهما يكون فى حدود الخطأ المرتقب الذى لا تكون له دلالة إحصائية. يدخل المتغير المستقل على المجموعتين التجريبية وحدها دون الضابطة.

وفى النهاية يحسب الفرق بين المجموعتين فى المتغير التابع ويخضع هذا الفرق للدراسة الاحصائية للتعرف عما إذا كان له دلالة أى يرجع للصدفة – أم لا – أى للتعرف على مدى الثقة التى نضعها فيه باعتباره فرقا حقيقيا

يمكن أن نحصل عليه لو كررنا التجربة عدة مرات على عينات جديدة من نفس المجتمع.

المجموعة التجريبية	Ob	X	R
المجموعة الضابطه	Ob		R

يمتاز هذا التصميم بأنه يسمح بالمقارنة بين المجموعتين. كما أن الاختيار أو التوزيع العشوائى يسمح بتعميم نتائج الدراسة. وفضلا عن هذا فإن هذا التصميم يضبط تأثير التاريخ وتعدد القياسات وتأثير تغيير الأدوات وانحدار الدرجات نحو المتوسط وهذه كلها عوامل تؤثر فى الصدق الداخلى للتجربة.

أما بالنسبة للصدق الخارجى فإن هذا التصميم يضبط تأثير التفاعل بين القياس والمتغير المستقل اما بقية العوامل المؤثرة فإنها تكون موضعا للاعتبار.

للتحليل الاحصائى يمكن استخدام اختبار (ت) (مع مراعاة المسلمات الاساسية التى يقوم عليها).

٤) التصميمات العاملية :

تعتمد هذه التصميمات على إدخال عديد من المتغيرات المستقلة متعددة المستويات على التصميمات الثلاثة السابقة. وتمتاز هذه التصميمات بعدة مميزات:

١ – دراسة تأثير عديد من المتغيرات (وتكرار قياسها) أي إسهام كل متغير مستقل فى تباين درجات المتغير التابع مما يمكن من تقدير تأثير كل منها.

٢ – دراسة تفاعل المتغيرات المستقلة فى تأثيرها على المتغير التابع، مما يمكن من تحليل مكونات هذه التفاعل. ويضيف فؤاد أبو حطب وامال صادق (١٩٩١ ص ٤٤٥ – ٤٤١) المميزات الآتيه.

٣ – فى تجربة واحدة تعالج عدة متغيرات مستقلة ويكون التحكم التجريبى أفضل وخاصة حين يتطلب الأمر تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة، فحينئذ تكون ظروف الضبط أكثر دقة منها فى حالة إجراء عدة تجارب منفصلة كل منها يعالج متغير مستقلا وحداً.

٤ – النتائج التى يتوصل إليها الباحثون عبر متغيرات مستقلة متعددة تكون أكثر قيمة فى التفسير العلمى وفى إدراك معنى السببية المتعددة من النتائج التى يحصلون عليها من متغير مستقل واحد. فالتفسير بمتغير واحدلا يكفى وخاصة بالنسبة للظواهر النفسية والتربوية والاجتماعية التى تتسم بالتعقيد الشديد والتداخل الكبير بين العوامل المسببة لهما.

٥ – هناك حاجة مستمرة للتأكد من عمومية نتائج البحث عبر أنماط مختلفة من المفحوصين. أو المواقف التجريبية. وفى هذا يتفوق التصميم العاملى على تصميم المتغير المستقل الواحد لانه يتعامل فى المرة الواحدة مع مجموعات مختلفة من المفحوصين فى مستويات مختلفة ومعالجات من عدة متغيرات مستقلة.

وتستهدف التصميمات العاملية الإجابة على الأسئلة الآتيه :

١ – ما المتغيرات التى يجب أن تتضمنها التجربة؟ (مثل دراسة تأثير الجنس والتوتر المعملى والمستوى الاقتصادى على تحصيل التلاميذ).

٢ – ما مستوى كل متغير من المتغيرات؟

الجنس = ذكور وإناث

التوتر المعملى = عالى ومتوسط ومنخفض.

المستوى الاقتصادى = عالى ومنخفض.

٣ – كيف يمكن وضع حدود مميزه لكل مستوى من مستويات كل متغير؟

الجنس = متغير معين ثابت لا يمكن التحكم فيه ومقسم طبيعيا.

التوتر المعملى = العالى : الدرجات التى تزيد عن المتوسط + (١) انحراف معيارى.

المتوسط : الدرجات التى تقع بين المتوسط – (١) انحراف معيارى.

المنخفض : الدرجات التى تقع أدنى من المتوسط – (١) انحراف معيارى.

المستوى الاقتصادى = عالى : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذى يتجاوز ٣٠٠ جنيها شهريا.

منخفض : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذين يقل دخلهم عن ٥٠٠ جنيه شهريا.

٤ – كيف تختار كل مفرده من مفردات عينه البحث؟

٥ – ما عدد مفردات كل عينة من عينات البحث؟ (لاحظ انه فى المثال المشار إليه سيكون عدد العينات

الجنس ٢ × التوتر المعملى ٣ × المستوى الاقتصادى ٢ = ١٢ عينه).

٦ – ما الإجراءات التى تتبع للتحكم فى مقدار الخطأ التجريبى؟

٧ – كيف يقدر تأثير المعالجات؟

٨ – ما الإجراءات التى تتخذ حتى يمكن تقدير تأثير المتغيرات المستقلة وتفاعلها تقديرا دقيقا؟

أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فإن طبيعة التصميم هى التى تحدده وإن كان أكثر الأساليب شيوعا تحليل التباين والتغاير متعدده العوامل.

ثالثا : التصميمات شبه التجريبية :

توجد تصميمات شبه تجريبية متعددة وفيما يلي نموذجين منها

١ – القياس المتكرر عبر الزمن (السلاسل الزمنية).

$O_1 \quad O_2 \quad O_3 \quad O_4 \quad X \quad O_5 \quad O_6 \quad O_7 \quad O_8$

في هذا التصميم يقاس المتغير التابع عدة مرات مثل قياس ذكاء الأطفال قبل دخول المدرسة وفي عامهم الأول والثاني والثالث والرابع ثم يدخل الاطفال الدراسة (X) ويستمر قياس ذكائهم في عامهم الخامس والسادس والسابع ... الخ.

يمتاز هذا التصميم بتحكمه في العوامل التالية المؤثرة على الصدق الداخلي:

النضج – القياس – الانحدار نحو المتوسط – الاختيار – فقد بعض الافراد – تفاعل الاختيار مع النضج ... الخ.

الا أنه يعاني من تأثير التاريخ كعامل مؤثر على الصدق الداخلي.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فيعيبه تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل، هذا وتظل باقي العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي والخارجي موضعا للإعتبار.

وتستخدم للتحليل الإحصائي أساليب خاصة بتحليل السلاسل الزمنيه.

٢ – القياس القبلي والبعدي للمجموعة المنفصلة [١].

R	O	(X)
R	X	O

R مجموعة فرعية مختاره عشوائيا.

X المتغير المستقل المراد دراسة أثره.

(X) متغير غير مناسب للتجربة.

(1) The separate sample pretest - postest design.

فعند دراسة أثر برنامج إذاعي معين (س) على العمليات المعرفية للتلاميذ، تختار مجموعتان فرعيتان من بين التلاميذ تدرس العمليات المعرفية لها قبل إذاعة البرنامج (ص) . أما المجموعة الفرعية الثانية فتدرس عملياتها المعرفية بعد إذاعة البرنامج (س) .

يتميز هذا التصميم :

– بالنسبة للصدق الداخلي : تحكمه في تأثير القياس والانحدار نحو المتوسط والاختيار.

– بالنسبة للصدق الخارجي : تحكمه في تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتفاعل الاختيار مع المتغير المستقل، وأثر الإجراءات التجريبية .

يعاب على هذا التصميم :

بالنسبة للصدق الداخلي فشله في ضبط تأثير النضج وفقد بعض الأفراد.

رابعا : التصميمات البعدية :

من الدراسات التي تمثل هذه التصميمات الدراسات الارتباطيه السابق الاشارة اليها . وقد سبق أن أوضحنا أن هذا النوع من الدراسات يعاني من عيوب ثلاثة أساسية هي :

١ – عدم التحكم في المتغير المستقل لأنها ترصد الواقع وما فيه من علاقات.

٢ – عدم توافر التوزيع العشوائي للعينة .

٣ – احتمالية وضع تفسيرات خاطئة لأنها أقل ضبطا ودق من البحوث التجريبية.

هذا بالإضافة الى مجموعة العوامل التي من شأنها أن تؤثر على معاملات الارتباط.

ومع هذا فإن هذه الدراسات ذات فائدة كبيرة في مجال الدراسات التربوية والنفسية لانها تدرس المتغيرات في ظروف طبيعية غير مصطنعه. كما يمكن باستخدام تحليل المسارات والتحليل العاملى الوقوف على «السببية» بدرجة عالية من الاحتمال. وباستخدام تحليل الانحدار والارتباط الجزئي تحديد الأثر النسبى لإضافة(أو حذف) متغير على العلاقة بين المتغيرات الأساسية المدروسة.

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن ثمة تصميمات بعدية غير ارتباطيه مثل دراسات القياس البعدى التراجعية [١] والدراسات القائمة على استخدام المحكمين في تقدير سمة أو ظاهرة [٢].

تعقيب:

عرضنا فيما سبق لبعض التصميمات ويمكن للباحث اختيار او وضع التصميم الذى يناسب بحثه على أن يراعى خصائص التصميم الجيد واستخدام الأسلوب الاحصائى المناسب. وكمثال لذلك استخدام مجموعة تجريبية ومجموعتان ضابطتان، القياس قبل التجربة للمجموعة الضابطة وبعد التجربة للمجموعة التجريبية ، التصميمات القائمة على القياس المتكرر للمتغير (أو المتغيرات) التابعة.

---

(1) The retrospective pretest.
(2) Panel studies.

سابعاً: الضبط

يتصف السلوك الانسانى بتعقد العوامل المؤثرة فيه والمصاحبه له مما يجعل من الصعب تحديد التأثير الدقيق لمتغير مستقل على متغير تابع. لمواجهة هذا الاشكال يلجأ الباحث إلى أسلوب أو آخر يكون من شأنه تحقيق الضبط اللازم.

يقصد بالضبط [١] منع – أو تحديد قيمة – تأثير العوامل المتدخلة على التغير الحادث فى المتغير التابع بناء على ادخال المتغير المستقل عليه. «فعند دراسة أثر القلق على التحصيل يكون القلق متغيرا مستقلا والتحصيل متغيرا تابعا. ولكن التحصيل يتأثر بعوامل متعددة كالذكاء والميل والسن والجنس وغير ذلك من العوامل المتدخله. لذا يكون على الباحث ضبط تلك العوامل المتدخله حتى يمكنه تحديد أثر القلق على التحصيل تحديدا دقيقا بعد استبعاد أثر تلك العوامل المتدخله.

للضبط فوائد متعددة أولها أنه يساعد الباحث على أن يقرر – بدرجة معينة من الثقة – التغير الحادث فى المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وعلى هذا فإن الضبط يساعد على تحقيق الصدق الداخلى للتجربة. أما الفائدة الثانية للضبط فهى أنه يساعد على التنبؤ بدرجة عالية من الاحتمال بالتغيرات التى ستحدث فى المتغير التابع اذا تعرض للمتغير المستقل اذا ظلت بقية العوامل المتدخله ثابتة. أما الفائدة الثالثة للضبط فهى تحقق خصائص التصميم التجريبى الجيد السابق الاشارة إليها. أما الفائدة الرابعة فهى نتيجة مترتبة على الفوائد السابقة اذ بتحققها يمكن تحقيق إحدى خصائص التجربة العلمية ألا وهى إمكانية التكرار والحصول على نفس النتائج تقريبا.

---

(١) للضبط ثلاثة معاني أولها التحكم في العوامل المتدخله، وثانيها تحديد قيم للتغير المستقل تحديدا دقيقا، وثالثها المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للمتغير المستقل.

(1) Control.

طرق الضبط :

أ) التكافؤ والمضاهاه [1] : يقصد بالتكافؤ اختيار فردين لهما نفس الخصائص بالنسبة للمتغيرات المتدخله وتوزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة الأولى والآخر على المجموعة الثانية. فإذا أراد الباحث دراسة أثر الاحباط على التفكير الابتكارى فإن عليه – تحقيقا للمضاهاه – اختيار فردين لهما نفس السن والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى – باعتبارها عوامل متدخله – ثم توزيع أحدهما عشوائيا على المجموعة التجريبية التى تتعرض للإحباط والثانى على المجموعة الضابطة التى لا تتعرض للإحباط.

ب) العشوائية [2] : يقصد بالعشوائية عدة معان :

(١) ان يكون لكل مفرده من مفردات المجتمع الأصلى فرصة مكافئة لفرصة المفردات الاخرى لكى تختار فى عينه البحث.

(٢) توزيع افراد العينة على مستويات المتغير المستقل دون تحيز، ففى دراسة لاثر مستويين من الاحباط (عال ومنخفض) على التفكير الابتكارى يوزع افراد العينة على احد المستويين او على المجموعة الضابطة دون اى تحيز أو قصد معين.

(٣) توزيع المعالجات عشوائيا على الأفراد اى تكون المجموعات بناء على مواصفات معينه او عشوائيا ثم توزيع المعالجة (أ) ، (ب) على المجموعات دون أى قصد او تحيز معين.

للعشوائية فوائد متعددة :

١ – افتراض تمثيل المجتمع الاصلى فى العينة اذا تم اختيار الافراد عشوائيا (بالمعنى الاول المشار اليه سابقا) وبالتالى يكون من الممكن تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصلى الذى اشتقت منه العينه.

---

(1) Matching.

(2) Randomization.

٢- عدم احتمال التنبؤ بالنتائج لأنه لا توجد قاعدة أو مبدأ معين يتحكم في الاختيار أو التوزيع . لنفترض أن باحثا أراد دراسة أثر القلق على التحصيل وعند اختياره للأفراد تخير عمدا عينه من مرتفعي الذكاء وعينه أخرى من متوسطي الذكاء. وقام عمدا بتعريض المجموعة مرتفعة الذكاء لمستوى متوسط من القلق التجريبي. إذ يكون من المتوقع ان يرتفع تحصيل هذه المجموعة لارتفاع ذكائها ثم لتعريضها لمستوى متوسط (وهو الأمثل) من القلق.

٣ - إمكانية استخدام الإحصاء الاستدلالي لأن من المسلمات الإحصائية الهامة التي يقوم عليها ،الاختيار العشوائي المستقل لافراد العينة، ويقصد بالمستقل ألا يكون اختيار أي مفرده عشوائيا مؤثرا على درجة احتمال اختيار مفردة أخرى.

٤ - بناء على ما سبق يمكن القول ان العشوائية تحقق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة. فباستبعاد تأثير أي عامل متدخل يمكن القول - بدرجة عاليه من الثقة - بأن التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل (الصدق الداخلي) وبالاختيار والتوزيع العشوائي للأفراد والمعالجات يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلي الذي سحبت منه العينه (الصدق الخارجي).

هذا ويجب الاشارة إلى أن من طرق تحقيق عشوائية اختيار الأفراد استخدام الجداول العشوائيه، وذلك بالاضافة إلى الطريقة المتعارف عليها وهي كتابة الاسماء على أوراق صغيرة ووضعها في إناء ثم الاختيار منها.

جـ) الضبط المعملي : تقوم هذه الطريقة على استخدام الأدوات والمعدات والتجهيزات المعملية لمنع تأثير المتغيرات المتدخله. فلقد ثبت أن وجود الملاحظ في موقف الملاحظة يغير من سلوك الافراد الذين يقوم بملاحظتهم

ولذلك يمكن استخدام الغرفة ذات الزجاج الحائل التي تسمح للملاحظ بمراقبة الأفراد دون أي تأثير منه عليهم.

وفي تجارب الانتباه يكون للمشتتات الخارجية تأثيرها على تركيز الانتباه لذلك تجرى الدراسات في حجرات منعزلة أو معزولة الصوت.

د) الأساليب الاحصائية والاختبارية :

١ – التثبت من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة لأن الصدق يتضمن الثقة في أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه (أي لا يقيس ظاهرة أخرى)، والثبات مؤشر للدقة أي لدرجة قدرة الاختبار على تقدير التباين الحقيقي (الذي يرجع إلى الظاهرة المدروسة) بالمقارنة بالتباين الخاطي.

٢ – استخدام التصميم التجريبي المناسب والجيد فمثلا لو أراد باحث دراسة أثر القيادة الديموقراطية (أ) الدكتاتورية (ب) والفوضوية (جـ) كمتغير مستقل على الروح المعنوية لدى عينات ثلاث من المراهقين (كمتغير تابع). بعد توزيعه للمراهقين عشوائيا في مجموعات ثلاث، وبعد تدريبه للقادة على المظاهر السلوكية للقائد الديموقراطي والدكتاتوري والفوضوي يكون عليه منع تأثير ترتيب تقديم المعالجات (أي التعرض لانواع القيادات الثلاث) على الروح المعنوية للمراهقين. في هذه الحالة يمكنه اختيار المربع اللاتيني [1] الذي يوضحه الشكل التالي :

العينات	أنواع القيادة		
١	أ	ب	جـ
٢	ب	جـ	أ
٣	جـ	أ	ب

(1) Latin Square design.

يلاحظ على هذا التصميم أن المعالجة تظهر مرة واحدة في السطر والعمود مع اختلاف ترتيبها بين المعالجات وهذا من شأنه ان يحذف اثر ترتيب المعالجات على الروح المعنوية للمراهقين.

٣ – من الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لضبط العوامل المتدخلة معامل الارتباط الجزئي الذي يحسب درجة الارتباط بين متغيرين مع استبعاد متغير ثالث. ويمكن باستخدام تحليل التباين تحديد أثر مستويات المتغير المستقل على المتغير التابع (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بين المجموعات») وتحديد أثر الفروق الفردية وغيرها من العوامل الخاصة بكل مجموعة (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف «بداخل المجموعات») كذلك يمكن باستخدام تحليل التغاير استبعاد تأثير متغير لم يمكن ضبطه أو التحكم فيه أثناء إجراء التجربة ولكن أمكن قياسه.

الهوامش والمراجع

١ - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : **اشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي** : القاهرة : المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٤ .

٢ - جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم : **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس** . القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٧٨ .

٣ - جابر عبد الحميد جابر. (ترجمة) : **مهارات البحث التربوي** . القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٩٣ .

٤ - حسين عبد العزيز الدريني : دراسة لبعض مشكلات ذوى القدرة على التفكير الابتكارى من طلبه المدرسة الثانوية . **رسالة ماجستير غير منشورة**، تربية المنصورة ١٩٧٤ .

٥ - حسين عبد العزيز الدريني : **محاضرات فى مناهج البحث** . تربية طنطا ١٩٧٨ .

٦ - حسين عبد العزيز الدريني : **المدخل إلى علم النفس** . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٣ .

٧ - ديوبولد ب. فان دالين (ترجمة) : **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس** . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ .

٨ - زكى نجيب محمود : **المنطق الوضعى** . الجزء الثانى، القاهرة : الانجلو ١٩٦١ .

٩ - عماد الدين اسماعيل : **المنهج العلمى وتفسير السلوك** . القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٧٨ .

١٠ - فؤاد ابو حطب. آمال صادق : **مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى**. القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٩١ .

11 - Babbie, E. ***The practice of social research***. California, Wadsworth Publishing Company, 1983.

12 - Bledsoe, J. ***Essentials of educational research***. Georgia. Athens: Optima House, Inc., 1972.

13 - Campbell, D. & Stanley, J. ***Experimental and Quasi experimental designs for research on teaching***. Source book by N.L. Gage Handbook of research on teaching. Chicago: American Educational Research Association, Rand McNally Co., 1995.

14 - Edwards, A. ***Experimental design in psychological research***. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.

15 - El -Dreny, H. ***The effect of induced frustration on the varbal dyadic creativity***. Ph. D. Dissertation, Univ. of Georgia, Athens, Georgia. 1977.

16 - Kerlinger, F. ***Foundations of behavioral research***. N.Y., Holt Rinehart and Winston, Inc., 1964.

17 - Travers, R. ***An Introduction to educational research***. N.Y.: Macmillan Pub. Co., 1978.

18 - Winer, B. ***Statistical principles in experimental design***. N.Y. : McGraw Hill Book Company, 1962.

الفصل الرابع

المنهج الكلينيكى

أولاً: المشكلة المنهجية فى علم النفس:

١- علم النفس بين المنهج التجريبى والمنهج الكلينيكى.

٢- المنهج التجريبى والمنهج الكلينيكى.

٣- مشكلة التشخيص فى علم النفس الكلينيكى.

٤- الاعتراضات والانتقادات التى توجه إلى عام النفس الكلينيكى.

ثانياً: الأدوات الكلينيكية:

١- المقابلة الشخصية.

٢- الملاحظة.

ثالثاً: الاختبارات الاسقاطية:

١- اختبار تفهم الموضوع.

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع فى التشخيص.

٣- اختبار تفهم الموضوع للمسنين.

٤- اختبار تفهم الموضوع للأطفال.

٥- اختبار بقع الحبر (هرمان رورشاخ).

الفصل الرابع
المنهج الكلينيكى

مقدمه:

علم النفس علم قديم حديث، فلقد اهتم الإنسان بنفسه وبدراسة أبعادها منذ أن وعي ذاته وانتبه إلي وجوده، ولقد اعتمدنا فى حياتنا اليومية أن نسأل أسئلة تقع فى صميم علم النفس وإذا كان علم النفس قد تاه فى متاهة الفلسفة. عندما تتساءل عن ماهية النفس فإنه من الصدق والقول بأن الفلاسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس ووضعوا مشاعلهم على دروبه.

ولكن يمكننا القول بصفة عامة بأن علم النفس بصلته الحديثة لا يرجع إلى أبعد من عام ١٩٧٩ عندما أنشأ فونت Wundt معملة السيكولوجى فى مدينة ليبزج Leipzig ففى هذا المعمل بدأ علم النفس مسيرته وتبنى طرائقة الخاصة وطرح مشاكلة مطرح البحث والتنقيب. ولذا فعلم النفس علم شاب نشيط، ولقد كان من جراء هذا الشباب بأن تعددت نظريات علم النفس وأختلفت مدارسه.

وفى محاولة للجمع بين التبسيط والدقة، سوف ننظر إلى ما حدث ويحدث في القرن العشرين أى ابتداء من عام ١٩٠٠ م حتى الآن باعتباره معاصرا، أما ما قبل القرن العشرين فسوف نعتبره من تاريخ علم النفس، وسوف نقتصر الحديث على علم النفس فى القرن العشرين. ففى السنوات التى مضت من هذا القرن رسخ قدم علم النفس، فأصبح علماً يفاخر بعمليته، كما زادت صلاته بالعلوم الأنسانية الأخرى كالأجتماع مثلاً وبالعلوم البيولوجية كالفسيولوجيا، كما أتصل بالعلوم الأساسية والرياضيات وبصورة أخص بالاحصاء والتطبيقات الاحصائية ولقد زادت تطبيقات علم النفس وتعددت ميادين إستخدامه طبق فى التربية وفى التجارة والاعلان، كما طبق فى القانون والصناعة واذا كان علم النفس يعيش مرحلة تعدد المدارس

والاتجاهات فأنه يكون من حقنا أن نتساءل هل يسير علم النفس على الطريق الصحيح؟ وحتى نجيب على هذا التساؤل، لابد لنا من المامة سرعية بعلم النفس الذى سبق عصرنا الحديث.. ذلك أن كل مدرسة من مدارس علم النفس الحديث قامت ثورة على النظام السيكولوجى القائم قبلها ولذا فأنه يبدو من الصعب علينا أن نقوم أى مدرسة من تلك المدارس دون أن نتعرف على الوضع الذى ثارت عليه الأفكار التى هاجمتها، ومن هنا كان واجبا أن نتعرف على علم النفس كما كان عام ١٩٠٠ م وما قبل ذلك، لنعرف حقيقة ما ثارت عليه هذه المدارس. وجدير بالذكر هنا أن هذا الرأى ثارت عليه هذه المدارس كان بدورة ثوريا فكل مدرسة كانت ثورة على ما قبلها. فالتحليل النفسى قامت ضد مدارات، واتهم بالتقليد، وقامت ضد السلوكية ثورات وأتهمت بالتقليد، وهكذا كان الحال فى مطلع القرن العشرين.

المدارس وأصولها :

كان علم النفس موجوداً فى القديم بين أحضان الفلسفة كان الفلاسفة هم علماء النفس أفلاطون عالم نفس، أرسطو عالم نفس، ديكارت عالم نفس، هوبس عالم نفس، وكذلك فلاسفة القرن التاسع عشر، كثيرون منهم كانوا علماء نفس، يلتفتون إلى الحوادث النفسية أو بعضها، ويعللون هذه الحوادث هذه ويدرسونها، أما علم النفس بمعناه الموضوعى فقد بدأ بعد منتصف القرن الماضى حين نشط علم النفس وأصبح المشتغلون به يعملون فى معاملهم وعياداته. الذين يشتغلون فى المعامل يدرسون السلوك والاحساس والادراك والعلم والتذكر ويحاولون وضع معايير وقياسات نفسية، فى حين أن الذين يشتغلون فى العيادات يدرسون المرض ويحاولون أن يشفوا الأمراض ويدرسون النفس البشرية والعقل الباطن (اللاشعور) والأحلام والرغبات ولاسيما المكبوته منها يرجعون فى دراستهم إلى تفاعل النفس مع البيئة، وتعددت مجالات علم النفس وتنوعت ومن هنا كانت المدارس المختلفة، أما المقصود بالمدرسة فجماعة من العلماء يتقدمون بنظام من الأفكار يهدف إلى

تباين الطريق الذى يجب أن يتبعه الجميع إذا أراد علم النفس أن يكون علماً أصيلاً منتجاً ذا قيمة نظرية وعلمية.

ولنرجع بأفكارنا إلى مطلع عصر النهضة، كلنا نعرف أنه فى ذلك الحين قام العالم الانجليزى بيكون Bacan وصنف العلوم وجعل الرياضيات أعلى العلوم كما جعل الفلسفة أم العلوم لكنه بطبيعة الحال لم يعتبر الفلسفة علماً.

كما فرق بين الرياضيات التى تستند بالدرجة الأولى إلى الاستنتاج، وبين علوم الطبيعة التي تستند بالدرجة الأولى الى الاستقراء وكان ذلك بداية للنهضة العلمية الحديثة.

أولاً: المشكلة المنهجية في علم النفس

أن أول مشكلة تواجه الباحث في مجال علم النفس هي مشكلة المنهج. والمنهج هو الذى يحدد موضوعية البحث العلمى، فإذا ما تناولنا على سبيل المثال موضوعاً كالقمر ووصفناه فى قصيدة شعرية كان الموضوع أدباً خالصاً، أما إذا تناولنا القمر من زاوية جيولوچية صرفة فقمنا بدراسة عينات من الصخور المأخوذة منه كانت الدراسة علمية خالصة.

ولقد حاول بعض علماء النفس نقل بعض المناهج المستخدمة فى العلوم الأخرى كالمنهج التجريبى الذى يستخدم فى علم الفيزياء ويلائم طبيعة هذا العلم، وراحوا يبحثون في علم النفس عن موضوعات تلائم ذلك المنهج، وراح البعض الآخر يبحث عن مناهج معينه تلائم موضوعات علم النفس. وبذلك تعددت المناهج المستخدمة فى مجال النفس، وتعارضت آراء الباحثين حول هذه المناهج وصلاحيتها للأستخدام فى مجال علم النفس.

ويرجع تعقد المشكلة المنهجية فى مجال علم النفس لأسباب عديدة منها :

أولا، أن علم النفس علم حديث فهو آخر العلوم التى أنفصلت عن الفلسفة، ومن شأن أى موضوع جديد أن تختلف حوله الآراء وتتعدد النظريات فيه وتتصارع وجهات النظر.

ثانيا، أن علم النفس يهتم بدراسة أعقد ظاهرة فى هذا الكون ونعنى الأنسان والأنسان ظاهرة معقدة متعددة الجوانب، ومن هنا فلقد راح بعض علماء النفس يهتمون بدراسة الجانب الفسيولوجى من الأنسان واعتبروا أن الظاهرة النفسية هى صفة للظاهرة العصبية وأهتم البعض الآخر بدراسة الجوانب البيولوجية، وأهتم فريق ثالث بدراسة القدرات العقلية والفردية وأهتم فريق رابع بدراسة التعلم ونظرياته ، وأهتم فريق خامس بدراسة مراحل النمو المختلفة وخصائصها ومشكلاتها، وأهتم فريق سادس بدراسة الأمراض النفسية والعلاج النفسى وهكذا فلقد تعددت جوانب الدراسة فى علم النفس

وتعددت من ثم المناهج المستخدمة فى دراسة تلك المجالات ففى الوقت الذى توصل فيه الانسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) (لاجاش ١٩٦٥).

ثالثاً : أن تاريخ المعرفة سلسلة من النضال بين المألوف وغير المألوف فنحن لا نفطن لمعارف جديدة دون جهاد ضد معارف سالفة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فأنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لألفتنا بها، حتى لنكاد نمس غرباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس محفوظاً بالاشفاق، والاشفاق معوق للمعرفة (مصطفى زيور، ١٩٥٧ – المقدمة) ومنهنا فلقد كان على العلوم جميعها أن تتغلب على أعنف المقاومات وأعندها فى محاولتها وصف تفسير الظواهر القائمة .هذه المقاومات نالت مختلف الميادين بدرجات مختلفة، وكانت تشتد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمة للأنسان، فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوچيا، وتحررت البيولوچيا قبل التشريح جسم الانسان) وتحرر التشريح والفسيولوچيا قبل علم النفس (فينخل، ١٩٦٩ جـ ا ص ٢٦).

من هنا فقد تخلف علم النفس عن بقية العلوم، والتخلف مدعاة – كما ذكرنا – لاختلاف وجهات النظر وتباين المناهج.

١- علم النفس
بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي

أن تاريخ المعرفة، سلسلة من النضال بين المألوف وغير المألوف، فنحن لا نفطن لمعارف جديدة، دون جهاد ضد معارف سابقة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فأنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لألفتنا بها، حتى لنكاد نسمي غرباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس، محفوفاً بالاشفاق، والاشفاق معوق للمعرفة. (مصطفى زيور، ١٩٥٧، المقدمة) . ومن هنا فلقد كان على العلوم جميعها أن تتغلب على أعنف المقاومات وأعندها في محاولتها وصف وتفسير الظواهر القائمة (هذه المقاومات نالت مختلف الميادين بدرجات مختلفة، وكانت تشتد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحميمة للأنسان فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوچيا وتحررت البيولوچيا قبل التشريح والفسيولوچيا (فمنذ وقت غير بعيد كان ممر ما على أخصائي الباثولوچيا تشريح جسم الانسان)، وتحرر التشريح والفسيولوچيا قبل علم النفس) . (فينخل، ١٩٦٩، جـ ١ ، ص ٢٦) .

وفي الوقت الذي توصل فيه الأنسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) فنجد علم نفس السلوكية، وعلم نفس الافعال المنعكسة وعلم نفس الديناميـة، والتحليل النفسي، وعلم النفس الغرضي ... الخ وتعدد علوم النفس هذا، كان دليلاً على تخلف الانسان في هذا المجال (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٥)، ولكن هذه العلوم على تعددها، لم تكن تخرج من الناحيتين المذهبية الابستيمولوجية (١) عن واحدة من نزعتين :

– نزعة سيكلوجية طبيعية ونزعة سيكلوجية انسانية .

النزعة الطبيعية والنزعة الانسانية :

وتميل النزعة الطبيعية، إلى استبعاد الشعور وتنظر إلى الطبيعة النفسية بأعتبارها جزء من الطبيعة العامة، وهي تريد أن تجعل من علم النفس، علماً يناظر العلوم الطبيعية الأخرى (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٧١) .

وتعالج الوقائع السيكولوچية بوصفها أشياء وتجد هذه الشيئية أمعن صورها وأ:ملها في السلوكية الواطسونية . فموضوع علم النفس هو السلوك، من حيث هو خارجي ومادي. أما النزعة الانسانية، فتسلم بأن الوقائع السيكولوچية هي حالات شعورية أو تجارب حية أو تعبيرات نقرأ فيها التجارب الحية التي يعيشها الآخرون. فعلم النفس الانساني النزعة، لا يركز اهتمامه على السلوك المتاح للملاحظة وانما على الكيان الحي، بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص، وتتجابه النزعتان الطبيعية والانسانية، فيما يتصل بالعلاقة ما بين الكل والاجزاء، وهنا نجد أن النزعة الطبيعية تقرر أسبقية – الاجزاء والقوانين الجزئية. (فالفعل المنعكس الشرطي) مثلاً، هو سلوك بسيط وأولي، والعادة هي تسلسل أفعال منعكسة شرطية والشخصية هي حاصل جمع عادات. (تلكان Tilquin، ١٩٤٢، ص ١٩٥ – ١٩٩) أما في النزعة الانسانية، فالكل سابق على الاجزاء، ولا يمكن أن يعاد بناؤه ابتداء من أجزائه، فكل واقعة سيكولوجية لا يمكن الا بطريقة مصطنعة أن تعزل عن جملة علاقات الكائن الحي بالبيئة، أو بتغيير انساني عن جملة علاقات الشخص بالعالم، فالشخصية وحدة كلية، تكشف عن نشاط ثري، تنبغي دراسته لفهم الحياة النفسية وتتعارض النزعتان الطبيعية والانسانية أيضاً. فيما يتصل بتصورهما للجوهر المقوم للحياة النفسية، فالنزعة الطبيعية بتشبثها بالمعطيات المادية المتاحة للملاحظة الموضوعية، لا تسلم بجوهر مقوم غير عضوي، في حين أن النزعة الانسانية تولي على العكس ، أهتماماً كبيراً للكشف عن مجال الطبقات العميقة للجهاز النفسي اللاشعوري لسيكولوجيا الاعماق.

كما تفترق النزعتات الطبيعية والانسانية فيما يتصل بموقعها من الغائية والقيم فبينما يلفظ علم النفس الطبيعية الغائية والقيم بسبب طابعها الذاتي، فأن علم النفس الانساني يلح عليهما بالاهمية فعلم النفس ينبغي أن يكون وظيفياً والتكيف هو المشكلة المركزية في علم الحياة وعلم النفس وعالم الكائن الحي هو دوما عالم قيم.

أما فيما يتعلق بالهدف، فإن علم النفس الطبيعية النزعة يقيم قوانيناً شبيهة بقوانين الطبيعة مصاغة ما أمكن في علاقات كمية، تسمح بردها إلى عدد قليل من العناصر المكونة الاولية، هذه الظواهر التي تترجم خصائصها الأساسية في منحنى كما هو الشأن مثلاً في قوانين التعلم أما علم النفس الانسان النزعة، فلا يستند إلى القوانين، وإنما إلى أنماط مثالية أو إلى علاقات مثالية، هي أجمالات Syntheses واضحة المعالم تعين على «الفهم» أكثر مما تعين على «التفسير» فدراسة الشخصية تتطلب منهجاً، لا كميا أحصائياً، بل كيفياً، يستند إلى «الحدس» والمذاق الفني، وليس لمثل هذه الدراسة أن تغفل الجوانب الجسمية التي تعبر بها الحياة عن نفسها. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٦ – ١٠).

٢- المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي

أوضح ليفين ان المنهج الجاليلي في علم النفس، يتخطى المتوسط الحسابي The average الى الحالة النقية Pure case (ليفين Lewin ١٩٣٥، ص ٢٥). ونعني هذه الحالة التي تكون الوقائع المختلفة التي نلاحظها هي حقا الوقائع المترابطة ترابطا باطنا. ومعنى هذا اننا من الناحية العلمية، نبني الوقائع بناءا جديدا، أو قل نستبصر بحقيقة بنيتها الداخلية. «وما القانون الا انزال هذه البناء الذي نبنيه منزلة المثل الاعلى» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٨٩).

فالعلم هو «تفكير الوقائع» وإعادة بنائها بناءا جديدا من الناحية العقلية، وليس العلم هو مجرد تسجيل للوقائع.

إن قانون سقوط الاجسام عند جاليليو ما كان يمكن الحصول عليه من مجرد «تقرير الواقعة» فالقانون يتحدد بالاستناد الى عملية مثالية. عملية قوامها أن ننزل علاقة معينة «منزلة المثل الاعلى» فنعتبرها «علاقة مثالية» او انموذجا او نمطا كيفيا لسائر الوقائع المماثلة. ومن الأمور التى تبدو وكأنها متناقضة، ان العلم كما يفهم ما هوى عيانى، يتحتم عليه بمعنى من المعانى ان يبدأ بأن يدير ظهره له. فلابد وان جاليليو قد اعاد بناء معطيات الحواس، باجراء فكرى. ان العلم يبدأ فى اللحظة التى يعيد فيها بناء «ما هو ظاهر» فينتج لانفسنا نماذج للواقع، نماذج مثالية. عندها فلن تكون دلالة الاستثناء «هى هذه القضية التى كان يعنيها الاستثناء عند ارسطو» فقدكان أرسطو ينظر إلى ما هو فردى على انه «لا يخضع للعقل». (ليفين Lewin، ١٩٣٥ ، ص ١٩) . أما عند جاليليو، فقد كان بناء نماذج أو انماط مثالية، يسمح بمماثلة الظواهر المتباين، أى بالكشف عن الوحدة وراء كثرة التباينات، أو بلغة الجشطت، الكشف عن هذه الصيغة التى تكون الظواهر الاخرى المماثلة، تجسيدات ، لتبدلاتها الوضعية، بلغة الجشطلت.

وترجع ضرورة بناء الوقائع بناءا جديدا، الى تحليل الشعور ، من حيث هو قاع وصيغة معا. نحن حين لا نمسك بالآخر، بالرجوع الى اطار من انفسنا، وحين نمسك به فى انتشاره الخاص، فمعنى ذلك اننا نمسك بأنفسنا ضمن قاعها الحقيقى، وذلك بالرجوع إلى وراء انفسنا، فالنهج الجاليلى يقتضى أن يكون شعورنا «صيغة»، نمسك بها ضمن قاعها الحقيقى، هذا الذى يتبعثر عادة عبر الاسقاط، فلا ندركه الا فى الآخرين، وكأنه ينتسب اليهم كقاع خاص بهم. «فلابد للذات من ادراك ذاتها كظاهرة فى العالم وكماهية متصلة بماهيات الآخرين» (هوسرل، ١٩٧٠ ، ص ٣٤) .

وبناء النمط الكيفى أو العلاقة المثالية أو الانموذج الهيكلى، لا يستلزم بالضرورة استقراءا فسيحا للوقائع كما يتوهم البعض. «فهناك نوعان من الاستقراء» .

استقراء سطحي : نصل به من حالات كثيرة، وعن طريق التجريد الى عمومية مجردة.

واستقراء مركزى : حتى لحالة واحدة،نبحث داخلها عن تقاطع الوقائع والتقائها، فنمسك بانموذج مثالى، نمسك بنمط العلاقة المثالية، هذا الى يسمح بمماثلة الحالات الاخرى. ويقرر جولدشتين بأن دراسة عميقة لحالة فردية قد تزيد فى قيمتها عن دراسة واسعة وسطحية لالاف من الحالات». (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٢٧) . ويرى لاجاش «انه من الافضل تعميق الحالات، بدلا من تحديدها» (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٧) . ويؤكد موراى «ان الفهم المناسب لسلوك، ينبغى ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت دراسة الحالة مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبية. فان مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين، لبذل الجهد والوقت فى سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية» (هول ولندزى، ١٩٧١، ص ٢٥٧) .

واذا كان الاستقراء السطحي لعدد كبير من الحالات هو ما يقيم المنهج التجريبى فان الاستقراء المركزى للحالة الفردية هو موضوع المنهج الكلينيكى.

ويرى لاجاش انه «يمكن صياغة الاختلاف المميز لاتجاه الكلينيكى عن الاتجاه التجريبى فى الصورة التالية : فالمجرب يخلق موقفا، ويضبط بطريقة مصطنعة كل عوامله، فلا يغير منها في الآن، غير عامل واحد، حتى يتسنى له ان يدرس الاختلافات النسبية في الاستجابات، سقطا من حسابه الوحدة الكلية، وان التعبير : «متى تساوت جميع الظروف» انما يمثل تحفظا نمطيا فى الطريقة التجريبية. أما الكلينيكى، فهو إذ لا يستطيع أستحداث الموقف، ولا يستطيع على الاخص ضبطه، بحيث يعزل عنصرا عن الظروف الشارطة له، فانه يجاهد للاستعاضة عن ذلك بتحديد مكان العوامل التى تعينه، ضمن جملة الظروف الشارطة. ومن هنا ضرورة البحث التنقيبى الدقيق الشامل.

وهكذا فالمجرب والكلينيكي يسلكان سبيلين مختلفين لبلوغ نفس الهدف : ألا وهو ضبط الظروف الشارطة للسلوك، المجرب بأستبعاد جملة الظروف الشارطة، متناولا على حدة «متغيرا مستقلا» . والكلينيكي باعاة بناء الوحدة الكلية للظروف الشارطة . ونستطيع أن نتصور ، كيف ان الاتجاه الاول يمكن أن ينادى إلى علم نفس «ذرى النزعة» أو جزئى الطابع بينما يتأدى لاتجاه الثانى الى علم نفس اجمالي أو «كلى الطابع» ، كيف يمكن للأول ان ينتهى إلى علاقات مطلقة «لا تاريخية» ، بينما الثانى إلى تاريخ حالة» . (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ص ٢٢ – ٢٣) .

ويرى أصحاب المنهج التجريبى أنه كيفما تكشف عن العلاقات، ما بين طبيعة الكائن العضوى وبيئته وسلوكه، فانه يتحتم اخضاع جميع العوامل الهامة لادق ضبط ممكن . وبعبارة اخرى يتحتم ان تخضع كل هذه العوامل لتجريب المجرب بحيث يتخذ من كل عامل منها بعد الآخر، وبدوره، متغيرا مستقلا (م م) .

ان السلوك انما يخضع لعدد من العوامل وينحصر المنهج التجريبى اولا فى «تغييره واحد واحد من هذه العوامل ، كل على حده، مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة على حالها . ثم يتم تسجيل الاثر المترتب على هذا «التغيير» ضبط العوامل .

أولا : ضبط المثيرات الخارجية والداخلية :

ان المثير من الزاوية السيكولوجية، يعنى أى عامل خارج الكائن العضوى أو داخله قد يتسبب فى أحداث نشاط من أى نوع . فجوانب العالم التى لا تبلغ الى احداث نشاط لا تعد مثيرات . والمثيرات الخارجية النمطية هى من قبيل الموجات الضوئية والموجات الصوتية . والاتصالات اللمسية، والمواد ذات الرائحة . أما المثيرات الداخلية النمطية فهى من قبيل نواتج التعب . وانخفاض نسبة السكر فى الدم . وتزايد الادرينالين فى الدم ... الخ .

ويتم ضبط المثيرات الخارجية باستخدام حجرات مانعة للصوت، أو الضوء معينة. أما ضبط المثيرات الداخلية، فيمكن ان يتحقق عن طريق الحرمان من الطعام او اعطاء «الكافيين» أو الحقن «بالادرينالين» أو استئصال المعدة (منعا لتقلصاتها من أن تعمل عمل المثيرات)، أو قطع الحبل الشوكي (منعا للحفازات العصبية في الجزء الاسفل من البدن من أن تصل وتثير مراكز عصبية في المخ). أو نحو ذلك. ومن الواضح أن وسائل الضبط في مثل هذه الصورة الاخيرة، لا يمكن استخدامها الا مع الحيوان، وتعد غير ممكنة بالنسبة للانسان، اللهم الا في حالات الحوادث أو المرض. وغنى عن البيان انه يتم تخدير الحيوانات، تجنبا للألم.

(صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٤٦)

ثانيا : ضبط الكائن العضوى :

بالاضافة الى ما يضطلع به المجرب من «تغيير» المثيرات الخارجية أو الداخلية، فانه يمكن «تغيير» الشروط العامة للكائن العضوى. ومن الواضح ان تغيير المثيرات الداخلية، يدخل تحت هذا العنوان، بيد أن بعض أشكال الضبط العضوى، لا تعد بشكل مباشر نوعا من ضبط المثير. ولنورد بعض الأمثلة.

١ – فى حالة الاشخاص الراشدين، كثيرا ما يكون من الضرورى خلق تهيؤ أو اتجاه، وذلك قبل تقديم المثيرات. ومثال ذلك ان نخبر الشخص ان يتنبه الى نوع بعينه من المثيرات دون غيره. وان يستجيب بطريقة معينة للضوء الاحمر، وبطريقة اخرى معينة للضوء الاخضر مثلا. كذلك يمكن اخبار الشخص، باننا نجرى الاختبار عليه من ناحية معينة، بينما نختبره بالفعل من ناحية اخرى، او نخبر الشخص بأننا نجرى حقنه بالكحول، بينما نحقنه في الحقيقة بالماء المعقم. ان الكيميائى والفيزيائى والبيولوجى، لا يضطلعون بضبط التهيؤ أو الاتجاه، في المواد التى يجرون عليها، أما في

الابحاث النفسية، فان مثل هذه الاتجاهات تعد غاية فى الأهمية، ويتحتم اخضاعها للضبط.

٢ - وثمة صورة اخرى، من ضبط الكائن العضوى، هى ضبط الوراثة فغالبا ما يميل الباحثون الى ابقاء الوراثة فى حالة ثبات. لنفرض مثلا ان الباحث يريد أن يتعرف ما إذا كان الاطفال يكتسبون المهارات الحركية عند «تدريبهم» عليها فى سن باكره، بأسرع مما يكتسبونها فيما لو ترك الأمر «للظروف». على مثل هذا الباحث، أن يستخدم جماعيتن من الاطفال جماعة تلقت التدريب وجماعة لم تتلق التدريب. والجماعات التى تترك وشأنها، يحتمل ان يتم اكتسابها للمهارات بنفس السرعة. وحيث ان معدل النمو فى هذه المهارات، يمكن أن يتأثر بالوراثة، فينبغى أبقاء الوراثة فى حالة ثبات. ولما كان التوائم المتحدون لهم نفس الوراثة، فان عامل الوراثة يتم اخضاعه للضبط وتثبيته (استبعاد فعاليته) باجراء التجارب على هذا النوع من التوائم. وبعد تحديد التوائم المتحدين يشطرون الى جماعتين، فيتم تدريب احدى الجماعتين، بينما تترك الجماعة الاخرى بغير تدريب.

وفى التجريب على الكائنات البشرية احيانا ما تستخدم وسائل اخرى تحقق للوراثة ضبط أقل احكاما، كما هو الحال فى بعض الدراسات الخاصة بالذكاء، والتى تستخدم التوائم المتآخين أو الاشقاء.

والتغيير فى عامل الوراثة مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة، انما يتحقق عن طريق التنويع فى التوليد، مما لا يمكن اتمامه الا فى الحيوان، او هو يتحقق عن طريق انتقاء جماعات بشرية من المعروف انها ترجع اى سلالات جد مختلفة.

٣ - وضبط الكائن العضوى قد يتم أحيانا ثالثة، عن طريق استئصال بعض اجهزة البدن، مثل بعض الانسجة العصبية، أو الفرد أو أعضاء الحس، فى مثل هذه الحالات التى تقتصر بالطبع على الحيوانات. تستخدم

جماعتان، تتعرض احداهما للاستئصال الجراحي، بينما تظل الاخرى على حالها، وغالبا ما يتم اجراء عمليات زائفة على الجماعات التى لم تتعرض للتدخل الجرحي، حتى نتيقن من ضبط مختلف العوامل الاخرى بالاضافة الى العامل الاساسى (كاستئصال أنسجة المخ) موضوع التجريب. ومقارنة أداء جماعة بأداء الأخرى، يتيح تحديد الوظيفة التى يؤديها الجزء المستئصل من الكائن العضوى المتغير المستقل (م م):

ان العامل الذى نقوم بتغييره او تنويعه، انما هو المتغير المستقل (م م)، فى التجربة. ومن المألوف ان يشار الى هذا الشرط او ذاك من «شروط – الكائن – العضوي» الذى يتعرض للتغيير أو التنويع على أنه «المتغير المستقل» فى البحث التجريبى. ولا يمكن ان يكون هنا لك اكثر من متغير مستقل واحد فى تجربة واحدة. وذلك لان المجرب الذى يريد أن يتبين العوامل المحددة للسلوك انما يتحتم عليه ان يتبين التغيرات التى تترتب على عامل، كل على حدة. فلو افترضنا تغيير عاملين معا، فلن يستطيع الباحث ان يتبين الى أى عامل من العاملين ترجع الآثار الناتجة. وعليه يتحتم الابقاء فى حالة ثبات، على جميع شروط الكائن العضوى، فيما عدا المتغير المستقل.

ثالثاً: المتغيرات التابعة:

أن الاستجابات هى المتغيرات التابعة فى التجربة. فبالاضافة الى تغير شرط من «شروط – الاثارة» أو شرط من «شروط – الكائن العضوى». مع الابقاء على بقية الشروط فى حالة ثبات، يضطلع الباحث بملاحظة استجابات الكائن العضوى. وفى كثير من الحالات، يضطلع بقياس الاستجابات التى نتجت عن التغيير الذى أحدثه. هذه الاستجابات هى المتغيرات التابعة في التجربة. فهى تتبع وتتوقف على العامل الذى قام الباحث بتغييره.

ويمكن تصنيف الاستجابات على الوجه التالى :

١ - **السلوك الخارجى :** وهو الذى يستطيع اى ملاحظ أن يتبينه مثل اجتياز طريق فى متاهه ، والكتابة على الآلة الكاتبة، والتحدث، والضغط على مفتاح .. الخ.

٢ - **النشاط الفسيولوجى الداخلى :** مثل تزايد سرعة ضربات القلب وازدياد نسبة السكر فى الدم، مما يمكن التأكد منه باستخدام الآلات أو الفحص الكيميائى.

٣ - **التجربة الحية :** وهى التى يصفها الشخص، ويمكن ان نضع تحت هذا النوع انشطة من قبيل التفكير والادراكات البصرية والسمعية ومشاعر الاسى. وأحيانا ما يكون المجرب مهتما بوجه واحد من هذه الاوجه الثلاثة، وأحيانا ما يكون مهتما بها جميعا. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ص ص ٤٦ – ٥٠).

صعوبة التجريب على الانسان :

ان السلوك الطبيعى عند الانسان، يختلف عن سلوكه التجريبى. بأكثر مما يحدث عند الحيوان. ومن هنا تبرز صعوبات تتعلق بالشخص وتتعلق بالموقف :

١ - فيما يتعلق بالشخص :

يقول «جيبوم» : «إذا كان التجريب عسيرا فى عالم البشر، فان ذلك يرجع على الاخص الى أن الفرد لا يرضى ان يستسلم للتجريب، فانه يتخفى ويتحجب، حتى أمام الملاحظة العادية، ويتجنب كل شاهد يضايقه، ويهدده باستطلاع دخائله. وهو من باب أولى، يرفض عادة أية محاولة تستهدف اجراء اى شيئ عليه، او تستهدف كشف سر سلوكه. فانه يخشى ان يستحيل الى دميه فى يد شخص آخر، يحركه، ومن ثم يسيطر عليه. وحتى حين يقبل ان يكون موضوعا للتجريب. فانه من النادر ان يستسلم لذلك كلية.

(جيبوم . Guillaume ١٩٤٢ ، ص ٣٠٢)

وما يشير إليه جييوم هو صعوبة تتعلق بدافعية الفرد موضع التجربة، واتجاه الشخص ازاء التجربة ، ينعكس بالضرورة على النتائج، ومن الممكن ان تتدخل في التجربة دوافع عديدة، شعورية أو لا شعورية من جانب الفرد. وتظل نفس الصعوبات فى حالة التجريب على الجماعات البشرية. ناهيك عن الصعوبات المتصلة بضبط العوامل.

٢ - فيما يتعلق بالموقف :

يرى «لاجاش» أن سلوك الكائنات البشرية، يمكن ولا شك ان يكون موضوعا وأداة لابحاث تجريبية. وهناك كثرة من التكنيكات التى تسمح بدراسة قطاعات «محددة» من السلوك عند الانسان، تحت ظروف شبيهة بظروف البحث التجريبي على الحيوان. وغالبا ما تكون النتائج واحدة. ومن ذلك ان منحنى التعلم يتميز بنفس الخصائص، سيان تعلق الامر بتعلم فأر المتاهة، أو بتعلم انسان لمقاطع عديمة المعنى. وعندئذ، يمكن لقوانين السلوك، التي ثبتت تجريبيا ان تستخدم لاقامة تأويل نظرى، وغير مباشر للسلوك العيانى عند الانسان. اما الدراسة التجريبية المباشرة لهذا السلوك العيانى عند الانسانى، فأمرها اشد عناء بكثير. وذلك لان الامر يتعلق عندنا بمواقف يستحيل أو يصعب جدا خلقها أو ضبطها بطريقة صناعية، وذلك لاسباب اخلاقية أو تكتيكية : فسيكولوجية غيرة الحب، والجريمة العاطفية والانتحار، ليس لها أن تأمل من التجريب الا القليل». (لاجاش، ١٩٦٥، ص ص ٢٠ – ٢١).

وبالاضافة الى ذلك فانه لا ينبغي ان يغيب عنا ما أشار اليه موراى من «ان سلوك الشخصيات البشرية، يقع على مستوى مختلف عن مستوى الظاهرة الفسيولوجية، وهو لذلك ينبغي ان يدرس وان تصاغ التصورات الخاصة به، دون انتظار علوم أكثر «أساسية» لتقديم صيغة كاملة» (موراى وكلاكهون Murray & Klucknon ١٩٥٣، ص ٤). كما أن هناك صعوبة

اخرى وهى ان يكون للموقف التجريبى نفس الدلالة عند جميع الافراد. فان دلالة الموقف انما تتوقف الى حد كبير على شخصية الفرد الذى يعيش الموقف.

ولقد اشار كثير من علماء النفس – وحتى من أصحاب النزعة التجريبية الى صعوبة تطبيق مفاهيم العلوم الفيزيائية على الانسان.

فلقد ذكر «ايزنك» ان «كثيرا من علماء النفس التجريبيين يشعرون بأن علم النفس كالعلوم الاخرى، يقوم فى الاساس، على الاعتماد الوظيفى لمتغير ما على متغير آخر، وان ذلك يمكن ان يتم، دون حاجة للمعلومات الافتراضية كالشخصية والمزاج ... الخ، وفى اعتقادى ان هذه المماثلة الساذجة بين علم النفس والعلوم الفيزيائية خطأ محض، فما دام كل فرد مختلفا عن الآخر، فسوف تتدخل ذاتية هذا الفرد فى المعادلة، وتقلب ذلك الاعتماد الساذج الروتينى على العلاقات الوظيفية. فالافراد مختلفون بالفعل بتأثير كل من الوراثة والتربية، ويبدو لى ان علم النفس، اذ يمكن ان يتقدم كثيرا دون التعرف على التعقيدات التى تثيرها حقيقة الشخصية هذه (ايزنك، ١٩٦٩، ص ١٤).

ويرى فينخل ان نقل مفاهيم العلوم الفيزيائية إلى الحقل الخاص لعلم النفس مسألة ليس لها ما يبررها، ، «فعلم الفلك لا يستطيع ان يلجأ الى التجارب، ومع ذلك فهو علم طبيعى». (فينخل، ١٩٦٩، جـ ١ ص ٣٥).

ويرى «صلاح مخيمر» «ان المماثلة ما بين الحقلين الفيزيائى والنفسى، لا تعدو ان تكون سطحية. فان الوحدة الزمنية للفرد. بمعنى الفرد، من حيث هو وحدة كلية زمنية، لهى وحدة من التماسك والاتصال، بحيث لا تسمح لنا، ان نضطلع بطريقة صحيحة بتشريحات dissections كهذه التى تتم فى العلوم الفيزيائية .. ولقد أشار لاجاش، أكثر من مرة إلى أهمية هذه الوحدة الزمنية». فبالاضافة الى الوحدة المستعرضة transversal لقطاعات

السلوك، فأننا نستطيع أن نتحدث عن «تيار سلوكي» تماما كما نتحدث عن «تيار شعوري». (صلاح مخيمر، ١٩٦٠، ص ص ٢٥ – ٢٦).

وذلك أيضا ما يشير اليه «هوسرل» بقوله «ان أصحاب المذهب الطبيعي، يرفضون كل علم لا يعنى بدراسة الوقائع، ولا يعترفون بدراسة الافكار، وبدراسة العلوم التى تبنى على الافكار. فكل فكرة في نظرهم، يمكن ردها إلى الطبيعة الفيزيائية، وحتى الشعور النفسي، يمكن تفسيره تفسيرا وضعيا طبيعيا. ومن هنا فهم ينظرون الى الطبيعة النفسية، باعتبارها جزءا من الطبيعة العامة، وهم يريدون ان يجعلوا علم النفس، علما يناظر علوم الطبيعة الاخرى. لكننا نرى أننا لكى نحكم على التجربة، نكون فى حاجة إلى علم يناظر علوم الطبيعة الاخرى. ونكون ايضا فى حاجة الى علم يتجاوز حدود التجربة، والاسئلة التى تثيرها التجربة، لا يمكن ان نستخلص اجابتها من نفس هذه التجربة، فلابد لنا من نظرية للمعرفة لتفسير معطيات التجربة، وهذه النظرية الجديدة، تقوم على العلاقة الوثيقة بين الشعور والوجود، وباعتبار أن الوجود متضايف الى الشعور، وان الشعور، هو المحل الوحيد الذى تتحقق فيه موضوعية الوجود .. فنحن نريد دراسة للشعور، لا تخضع لعلم النفس الطبيعي، أو لعلم النفس التجريبي. ذلك لاننا فى حاجة الى تصورات لتفسير التجربة، وهذه التصورات لا نستخلصها من التجربة فى حد ذاتها. «فالمعنى ليس عنصرا تجريبيا من عناصر التجربة. انه يعلو التجربة ويتجاوزها». (هوسرل، ١٩٧٠، ص ص ٧١ – ٧٢).

وينبغى ألا تنسينا هذه الاعتراضات، تلك القضية التى نعتبرها ذروة قضايا التحليل النفسي، والتى يطلق عليها «مصطفى زيور» «قضية أن الانا مجهلة» وذلك فى سياق عرضه لهذه القضية بقوله «فأن كان الانا – وخاصة بصدد نفسه – مجهلة، فان كل مبحث فى النفس، لا يصدر الا عن الشعور، لا يمكن فى أحسن تقدير ان يكون الا علما بنتائج المجهلة. وهل يغيب عن فطنة القارئ الذى يستطيع اخلاصا مع نفسه تفهم المعنى فى عملية «التكوين

المضـاد»، أي أن يكون المرء في أعمـاقه كـارها، فاذا هو من حـيث لا يدرى محبا بالقياس إلى الشعور المباشر .. ان قضـية الانا مجهلة، يلزم عنهـا اليقين الشـعورى، مـهمـا اسـتخـدمنا من عـدد وأدوات نصـقلها مـن حـيث «الثبات» و «الصدق» – أقول ان هـذا اليقين الشـعورى شيئ، والحقـيقة في مـبحث النفس شئ آخر، ولا مفر من ذلك ما دمنا نسـتـجوب الشـعور وحـده، سواء أكان هـذا الاستجواب في اطـار معمل علم النفس، أو في اطـار المعالجـة الاحصـائيـة، او في اطارهمـا مـعا، بحـيث تبـدو النتـائج، وكـأنهـا صنع النمـوذج الفـيـزيائي الرياضي» . (مصـطفى زيور، مقـدمة خـمـسة حـالات من التحليل النفسى) .

ومن هنا كـان على علم النفس أن يلجـأ إلى الملاحظة الطـبيعـية ، والملاحظة الكلينيكيـة، للحـصـول على نـظرة عـيـانيـة وكلية للسلوك البـشـرى . «فتناول السلوك ضمن منظوره الخـاص، والكشـف في اقصـى أمـانة ممكنة عن طرائق الكيـان والاسـتجـابة عند كـائن بشرى عـيـانى برمـتـه في اشـتبـاكـه بموقف، ومـحـاولة اسـتخـلاص دلاته هذا السلوك وبنيتـه، ونشأته، وتبين الصـراعـات الدافعـة اليـه، والوسـائل المتجـهـة الى فض هذه الصـراعات، ذلك بايجـاز هو برنامج علم النفس الكلينيكي» . (لاجاش ، ١٩٦٥، ص ٢٢) .

ويسـتـخـدم المنهج الكلينيكى في دراسـة حـالة فردية بـعينها . فـهو يسـتـخـدم اسـاسا لاغراض عملية، وتنعنى من اجل تشـخيص وعـلاج مظاهر الاختلال التي تحمل الشـخص على الذهـاب الى الكلينيكى . ولكن هـذا لا يمنـع من وجـود هدف علمي . فـان دراسـة العديد من الحـالات الفـردية ومـقـارنتـهـا بعد ذلك، يمكن ان تمدنا بمعلومات نظرية لها قيمة عامة .

ولقد نشأ المنهج الكلينيكي من الائتلاف مـا بين تيارين هـمـا : علم النفس الطبى، وعلم النفس التطبـيـقى القـيـاسي النزعـة . ذلك أن المرض، حـالة يستحيل إستحداثها تجريبيا من حيث المبدأ . ومن هنا كـانت ضـرورة الالتجاء في تناولـهـا الى منهج خـاص هو المنهج الكلينيكي . والمنهج الكلينيكي يعني اليـوم الدراسـة العـميـقة للحـالات الفـردية، بصـرف النظر عن انتسـابهـا الى السوية او المرض .

مسلمات المنهج الكلينيكى :

«ثمة مصادرات ثلاث يستند اليها المنهج الكلينيكى :

(أ) تستند المسلمة الاولى الى التصور الدينامى للشخصية، بمعنى ان تنظر اليها والى المسالك التى تصدر عنها على أنها نتاج تفاعل الاجهزة المختلفة، أو قل نتاج الصراع ، ما بين القوى المختلفة. فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست فى الواقع، غير دراسة لصراعاته. فكل كائن بشرى، بل وكل كائن حى يوجد دائما فى موقف صراع. فليست الحياة غير سلسلة متصلة من الصراعات ومحاولات حلها، او قل من ضياع الاتزان ومحاولة اعادة الاتزان. والكائن المتكيف هو الذى يستطيع ان ينهى صراعاته، بمعنى أنه يزيل توتراته ويشبع حاجاته. أما الكائن غير المتكيف فهو هذا الذى لا يبلغ الى انهاء التوترات، فيلتجئ الى الدفاع ضدها.

(ب) وتنحصر المسلمة الثانية فى النظر الى الشخصية كوحدة كلية حالية. فقد كانت العناية فى البداية تقتصر على مجرد الاعراض الخاصة بالمرض فى انعزال عن الشخصية، وكأن هذه الاعراض، لا تنتسب إلى شخص بعينه يعيش فى بيئة بعينها. أما المنهج الكلينيكى اليوم فليس للاعراض عنده من دلالة، أو معنى بالرجوع للوحدة الكلية للشخصية فى صلتها بالعالم. ومعنى هذا أن النظرة الكلينيكية لا تقتصر على قطاع، أو قطاعات سلوكية بعينها، وانما تضع موضع الاعتبار كافة الاستجابات التى تصدر عن الشخص ، من حيث هو «كائن عيانى مشتبك فى موقف». ومهمة الكلينيكى، تنحصر فى محاولة تحديد مكان هذا السلوك، أو هذا العرض، ضمن وحدة الشخصية ككل، بمعنى أنها تحدد دلالته ووظيفته.

(جـ) اما المسلمة الثالثة فتنصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية. فاستجابة الشخصية بأزاء موقف مشكل انما تتضح فى ضوء تاريخ حياة لشخص بل واتجاهه بأزاء المستقبل. فالتشخيص يهدف الامساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشرى (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٣٣٥ – ٣٤٠).

ويتميز علم النفس الكلينيكي، من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه :

فمن حيث الموضوع : نجد ان موضوع علم النفس الكلينيكي، هو الدراسة المركزة العميقة لحالة فردية، اى دراسة الشخصية في بيئتها «وعلم النفس الكلينيكي يمكن أن يمتد بالدراسة أيضا الى جماعات صغيرة فهو يدرس الجماعة من حيث هى حالة فردية». (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٦).

ومن حيث المنهج : تضطلع الملاحظة بالدور الرئيسي، فى الدراسة الكلينيكية. ولكن علم النفس الكلينيكي، يميل بصورة متزايدة الى أن يأخذ صورة المنهج الكلينيكي المسلح بالمقاييس المقننة، حاصرا مع ذلك اهتمامه فى الوحدة الكلية لاستجابات كائن بشرى عيانى برمته فى اشتباكه بموقف ومعنى ذلك أنه يتناول الشخص من حيث هو وحدة كلية حالية، وزمنية فى موقف.

أما من حيث الأهداف : فنجد من الزاوية العملية، أن الشخص كيما يتقبل الفحص، فلابد وأن يجد فى نفسه ما يدفعه الى ذلك، وبالتالى فهو حامل مشكلة. ومن هنا تكون الاهداف العملية، هى الاستشارة او العلاج أو اعادة التربية. ومن الزاوية العلمية نجد أن الاهداف العملية لا يمكن ان تتحقق الا بالاستناد الى معارف علمية سابقة. فالتشخيص، ينحصر فى الامساك بالدلالة الخاصة، التى تتخذها علاقة الشخص بالبيئة. «صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٦١ – ٦٢).

٢- مشكلة التشخيص فى علم النفس الكلينيكى

«اننا لا نستطيع الفصل ما بين الاشكال المتكيفة، والاشكال المضطربة للسلوك لا لأننا نرجع الى التصور البالى القائل بالاتصال والتجانس الكامل ما بين الصحة والمرض، ولكن لاننا نرى فيهما نهايتين مختلفتين للصراع، لا يستطيع علم النفس الكلينيكى، الا أن يضعهم الواحد بالنسبة للآخر». (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٥).

هدف التشخيص :

يعنى هدف التشخيص فى أساسه معرفيا. وان يكن من الممكن النظر اليه علميا وعمليا، فهو من الناحية العلمية، تتوافر فيه صفة العمومية، ومن ثم فهو لا يكون مجرد كومة من التشخيصات الجزئية المتناثرة، بقدر ما هو فعل ختامى تتكامل فيه التشخيصات الجزئية، ضمن النظرة الكلية العامة. أما من الناحية العملية فالتشخيص يزودنا بقاعدة للعمل (علاج أو ارشاد .. الخ).

مضمون التشخيص :

ليس التشخيص بمجرد الصاق بطاقة بهذا الصنف أو ذاك من أصناف الطب النفسى التقليدى. أى ليس تحديد النمط بالرجوع الى تصنيف جاهز، بل هو عملية ديناميةتنصب على فرد بعينه فى موقف بعينه، فى لحظة بعينها، تحدد الدلالة العميقة لجملة علاقاته مع بيئته. فعلم النفس الكلينيكى يأخذ على عاتقه فى كل حالة، تحديد «برنامج العمل» بما يلائم حاجات الفرد، موضوع التشخيص، ومن ثم ينتهى الى الامساك بالدلالة المحايثة الخاصة بالموقف المشكل الذى يعيشه هذا الفرد، وبالوظيفة المحددة لاضطرابات السلوك عنده. فالتشخيص، تعبير عن لحظة من لحظات التطور لتاريخ شخصيته فى علاقتها بالبيئة.

بنية التشخيص :

ثمة وجهان متنامان للتشخيص :

(أ) مماثلة assimilation : بمعنى ادراج الحالة، ضمن نمط كيفى استنادا الى علم النفس النظرى.

(ب) ملاءمة accomodation : بمعنى ملاءمة هذا النمط الكيفى، بحيث توضع فى الاعتبار الخصائص الفريدة التى يتجسد عليها النمط العام فى هذه الحالة (تبدل وضعى بلغة الجشطلت)، أى بتبين الانتظام الفريد الذى يتخذه النمط الكيفى فى هذه الحالة.

ومن هنا فان التشخيص ينطوى على عملية تأويل Interpretation للوقائع، والمعطيات.

فنيات التشخيص :

ان التشخيص الجيد، يستند دائما إلى أنواع عديدة من المعطيات. ولكن رسم تاريخ الحياة، والملاحظة المباشرة يظلان لب المنهج الكلينيكى. وفيما يتصل بالملاحظة ينبغى ان نتنبه الى أهمية الملاحظة المتصلة، بحيث تنصب الملاحظة على وقائع عيانية، تنفذ الى الدقائق، ولا تتخذ صورة التقرير الدورى فى عدم تحدده.

منطق التشخيص :

«ان التشخيص ليس عملية رص للوقائع، بل تأويل لها، يبنيها بناءا جديدا فى وحدة كلية تتيح فهم دلالة السلوك، ووظيفته، أى فهم الكائن فى علاقته ببيئته ويتحقق ذلك بحركة ديالكتيكية للفكر، تمضى من الوقائع الى الفرض التأويلى، لتعود الى وقائع اخرى تعدل من الفرض الاصلى وهكذا.

فالتشخيص عملية ديناميه، ليس لها من الناحية النظرية أن تتوقف، ولكن الناحية العملية تحتم التوقف، عند الوصول الى تأويل يجيب على المتطلبات العاجلة للحالة. هذه الحركة الديالكتيكية للفكر، يسبقها تحديد المشكلة، ويختمها اقامة التشخيص». (صلاح مخيمر، ١٩٧٥، ص ١٧٠).

معايير التشخيص :

لعل أهم معايير التشخيص فى المنهج الكلينيكى، مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الوقائع.

مبدأ التكامل :

ويعنى اقامة وحدة كلية واحدة من المعطيات، مما يتطلب الكشف عن العامل المشترك فالمعطيات التى تم جمعها ينبغى أن تأتلف، وتنتظم، ضمن

الشخصية برمتها، في وحدتها التاريخية، وفي علاقتها الراهنة بالبيئة، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ، ص ٦٧) . وفي هذا الصدد «يشبه فرويد التحليل النفسي بلعبة الصبر، التي يكون فيها على الشخص ان يقيم صورة مكتملة، ابتداء من أجزائها المبعثرة . فليس ثمة غير حل واحد صحيح . وطالما لم يتم التوصل اليه، فربما استطاع المرء ان يتعرف على أجزائه معزولة، لكن لا يوجد كل مترابط . فاذا ما تم الوصول الى الحل الصحيح، فلن يكون من شك في صحته، لان كل جزء، يجد مكانه ضمن الكل الشامل . فالحل النهائي، يكشف عن وحدة مترابطة، فيها كل التفصيلات، التي كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة، قد وجدت مكانها» (فينخل ، ١٩٦٩ ، جـ ١ ص ٩٠) .

التقـــاء الوقائـع :

فالتأويل الذى ترتد اليه كثرة من الوقائع الواردة في الاحلام مثلا، ينبغى ايضا ان ترتد اليه كثرة من الوقائع المماثلة في المسالك اليومية للشخص، وضمن اطار الطرح العلاجي .

وهناك معايير أخرى تحكم اقامة التشخيص نلخصها فيما يلى :

مـبـدأ وفـرة المعلومـات : ويعني ان درجـة اليـقين او الاحـتـمـال في التشخيص انما تتوقف على ثراء ودقة المعطيات التي تم جمعها .

مبـدأ الاقتصاد : ويعنى أن أكثر التأويلات معقولية، هو هذا الذى يتيح تفسير أكبر عدد من الوقائع، بأقل عدد من الفروض .

معيار الخصوبة : ومعناه أن التشخيص ليس له من قيمة الا حين يأتي بجديد يستنطق الوقائع .

معيار الانتظار : بمعنى أن التشخيص لا يعدو أن يكون مؤقتا، ومن ثم يظل النفساني في حالة انفتاح عقلى تتيح له أن يعدل من تشخيصه، اذا ما برزت أية وقائع جديدة . (صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ، ص ٦٧ – ٦٨)

ويرى «لاجاش» أن فكرتنا عن علم النفس الكلينيكي، تظل قاصرة. طالما لم تحدد بعد علاقته بعلم النفس القياسي.

«فمن حيث المبدأ يتعارض المنهج الكلينيكي، ومنهج المقاييس فيما يلي :

١ – فالكلينيكي يعين الشخص على أن يتكيف مع الموقف ويجاهد. كيما يجعل طريقته ملائمة لهذا الشخص، ويتم البحث الكلينيكي في «مقابلة شخصية» أما «الصنائعي النفسي» فيستخدم مع مختلف الاشخاص نفس الاختبارات، بنفس الطريق، معطيا للاشخاص نفس الزمن، ونفس التعليمات.

٢ – والكلينيكي يلاحظ استجابات الشخص في وحدتها الكلية وتفاضيلها. وذلك في موقف حيوي وهام في دلالته ، ألا وهو موقف الفحص. أما «الصنائعي النفسي» فيسجل بطريقة موحدة وسط ظروف من التحدد، بحيث تتيح لأى ممارس ان يحصل على نفس النتائج. وان يؤول أية نتيجة بنفس الطريقة.

٣ – والكلينيكي يتخذ اطاره المرجعي من انماط «كيفية» ذات طبيعة مثلى، بحيث يرد الحالة الى عدد من العلاقات العامة، ويماثل ما بين الحالة، وأحد تلك الانماط مستوعبا مع ذلك، على أدق نحو ممكن ، الخصائص الفردية للحالة، أما «الصنائعي النفسي» فيقدر نتائج عددية بالرجوع الى سلم للقياس سبق اعداده على أشخاص ينتمون الى نفس الجماعة التى ينتمى اليها الشخص المقيس.

ويرى «لاجاش» أن هذا التعارض التكنيكي قد انتهى اى طرائق جد مختلفة في ممارسة علم النفس، وأدى في النهاية الى خلق جو من التنافس وعدم الثقة ما بين الصنائعيين النفسيين والكلينيكيين، حيث يتهم فريق الصنائعيين الفريق الاخر، بعدم الدقة العلمية وينعى فريق الكينيكيين على الفريق الاول جموده.

ثم يورد لاجاش هنا عبارة تستحق الوقوف قليلا إذ يقول «وكما هو الحال في الغالب، ان الطابع الشخصي، حين يغلب على الجدال يعقد المشكلة، ويؤخر حلها (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٧ - ٢٩) - ولقد أشار «لاجاش» الى هذا المعنى أكثر من مرة، فلقد سبق القول بأن «الاختيار ما بين النزعتين يمكن ألا يصدر الا عن دوافع شخصية .. وان هذا الاختبار يجيب في المستوى العميق، على حاجات الشخص الوجدانية، ومحاولاته حل مشكلاته الخاص» (المرجع السابق ص ١٣ - ١٤). ان ذلك يذكرنا بعبارة موراى «ربما لو كان هدفي الرئيسي هو العمل بأقصى دقة علمية، لما كنت قد بارحت المحولات الكهربائية والغازات مطلقا. لقد تغيرت بسبب ذلك الاهتمام الملح بأمور أخرى مثل مشكلات الدوافع والانفعالات، وكانت محاولة انجاز ذلك على الانسان، تجعل مني عالما نفسيا «أديبا» أو طبيبا للصحة العقلية، يظل من الخارج على علماء النفس الحقيقيين الذين كانت تستحوذ عليهم - كما استخلصت - أهداف ملحة لتسلق السلم الاجتماعي للعلماء، والانضمام الى تلك النخبة بأي ثمن. والا فماذا غير ذلك، يمكن ان يفسر وضعهم للوسائل (الاجهزة والاحصاء) بعيدة الى هذا الحد عن الأهداف (أهمية المشاكل موضع الدراسة) بحيث انه مهما كانت تفاهة النتائج ، فان المجرب، يعتبر نقيا وطاهرا، طلما ان معاملات الارتباط لديه تكون ثابتة» (موراى Murray ١٩٤٠، ص ١٥٤).

وقد يتخطى الامر هنا مجرد اشباع حاجات خاصة بالباحث، ليس صميم ثقته بذاته. فالمنهج الكلينيكي يعتمد الى حد بعيد على قدرة الباحث الكلينيكي، وثقته بذاته، ومن ثم فهو لابد وان يكون شخصية استقلالية، وبالتالي يأخذ على عاتقه مشكلة العلم من حيث هو اعادة بناء للوقائع «في ذهنه وعبر ذاتيته». وعبء الانتقال من عالم الحقيقة. أما التجريبي فشخصيته، ليس من الضروري ان تقوم على الاستقلالية، ولا على الثقة بالذات - فهو لا يستطيع أن يأخذ على عاتقه هذه المهمة الضخمة ومن ثم

فهم يلقى بهذه التبعية على الظروف الخارجية، وكأن العلم لا يمكن ان يكون الا بعيدا عنه، وخارج مجال ذاتيته، فان كان هناك ثقة، وان كان هناك يقين علمي، فلابد وان يوجد خارج ذاته، في الشروط الخارجية، بعيدا عن كل مسئولية له، فهو ليس بمسئول عن شئ، فالتجربة قد أسفرت عن ذلك، ، ونتائج الاختبار ومعاييره هي التي تؤكد ذلك، ومعاملات الارتباط والدلالة الاحصائية، وهي التي تقع عليها كل المسئولية. هنا لا تكون الثقة في الذات، بل في العالم الخارجي، في الشروط التي يفتعلها المنهج التجريبي. ولنا هنا ان نتساءل مع هوسرل «لكن ما هو اليقين، الذي يمكن أن يفوق يقين الذات بذاتها، وبالعلوم التي تضعها هذه الذات، » (هوسرل، ١٩٧٠، ص ١٠).

التقاء المنهجين ، الكلينيكي والتجريبي : لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٨– ٦٠):

ولكن ، وعلى الرغم من كل هذا التعارض ما بين المنهجين، الكلينيكي والتجريبي، «فلقد تقاربت وجهتا النظر ، واقتصر التعارض بينهما على التميز بين ميدانين، ميدان السلوك بصورة عامة، وميدان السلوك الانساني العياني، وما يلحق بذلك من تمايز طريقتي التناول، ولكننا اذا ما حاولنا، بدلا من الالحاح على التعارض، ان نتقصى العوامل المشتركة في تصور موضوع البحث، ومنهج التناول، والنتائج، واذا ما توصلنا ، في كل هذه النواحي أن نثبت وجود اتفاق عميق في الرأي، فاننا نكون بذلك، قد خطونا خطوة كبرى في الطريق الى وحدة علم النفس، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٨ – ٤٩).

١ - موضوع علم النفس :

«ان علم النفس، سواء بالنسبة الى علم النفس الكلينيكي أو بالنسبة الى علم النفس التجريبي هو علم السلوك – وليس ثمة ما يدعو الى اضافة «التجربة الحية» الى السلوك (من Munn، ١٩٤٦، ص ١٦). وذلك لان التجربة الحية، ترتد اما الى مسالك، اما الى أشكال ونتاجات مستمرة ومنتظمة من السلوك. وفيما يتصل بعلم النفس التجريبي فان وشائج صلبة بالسلوك لوثيقة الى الحد

الذي يعفينا من الالحاح عليها. ومن الواضح ان علم النفس الكلينيكي يقوم على ملاحظة السلوك، ونتاجات السلوك. وحتى الشعور نفسه، يستحيل فهمه من الناحية البيولوجية الا على أنه سلوك او خاصية من خصائص السلوك. فنحن لا نبلغ الى «الشعور» الا من خلال السلوك، او عن طريقه :

وهكذا نجد، فيما يتصل بتصور الموضوع العام لعلم النفس اتفاقا تاما بين التجريبين والكلينيكين. وغني عن البيان ان هذا التصور «للسلوك» والذى يسمح بتحقيق هذا الاتفاق، هو أشمل من التصور «الواطسوني» للسلوك، هذا الذى يخفض السلوك الى مجرد وقائع مادية بحتة. ومثل هذا الخفض الفيزيائي «للسلوك» يستتبع خفض علم النفس الى علم الفيزياء. غير ان السلوك، هو «انبثاق» لا يمكن خفضه الى صيغ فيزيائية. ولقد انتهى التطور بعلم النفس السلوكي ذاته الى تصور جديد للسلوك، تصور لا ينطوى على الخفض الى الفيزياء او الفسيولوجيا.، تصور كلي، اى ينظر الى السلوك كوحدة كلية فريدة. وهكذا يلتقي المنهجان في الموضوع.

٢ - من حيث طريقة تناول السلوك وتأويله :

ان الاختلاف المنهجي بين التجريبية والكلينيكية، يتبدى في الحقيقة ليس فحسب في طريقة تناول الوقائع، وانما ايضا في طريقة تأويلها وهذا الاختلاف في الواقع ليس جذريا الى الدرجة التي يبدو عليها، فالنتيجة المستهدفة في الحالتين، احلال السلوك مكانه من جملة العوامل الشارطة له، وتبلغ التجريبية الى ذلك عن طريق ضبط العوامل المختلفة والمتغير المستقل اما الكلينيكية فتبلغ الى ذلك عن بحث امين ومكتمل الى اقصى حد ممكن.

ومن ناحية أخرى، هناك تعرض آخر في طريقة تناول كل من المنهجين للسلوك، فالمنهج التجريبي يقوم على «التفسير العلمي» أما المنهج الكلينيكي فيقوم على «التأويل الفهمي».

(أ) التفسير العلمي : يعمل على تأويل الظواهر الطبيعية بأن يطبق عليها

نظريات وقوانين يتم الوصول إليها بالاستقراء المعمم، وهي نماذج اصطناعية للواقع، لا نتطلب منها أن تعطينا حرسا أمينا عن «الطبيعة»، وانما مجرد صياغة مريحة وخصبة تسمح بالتحقيق والدقة.

(ب) أما الفهم فانه يعمل على تحقيق «علاقات مثالية فهمية» على الوقائع السيكولوجية، وهي علاقات تنشأ بطريقة حدسية أثناء التجربة الحية، فتتيح الوصول إلى دلالة محايثة للواقع الحي. هي ما نعبر عنه بنمط العلاقة المثالية، هذه العلاقات العامة حقيقية، وإن كانت غير واقعية، أي مثالية تتجسد في تشكيلات متباينة فالعلاقات المثالية للفهم، هي ضرب من صياغة للواقع في صورة هيكلية.

وعليه، فالفهم السيكولوجي ينطوي على تصور واقعي النزعة للمعقولية السيكولوجية، في حين أن التفسير العلمي يستند إلى تأويل مثالي النزعة للفيزياء.

لكن التفسير العلمي مع تقدم العلم، يقترب من صور هيكلية وصفية للواقع الفيزيائي، تسمح بفهم «صدور ما هو فيزيائي عما هو فيزيائي».

ومن الناحية الاخرى نجد في علم النفس، علاقات عامة من طراز القوانين الطبيعية بمعنى أنها قد تم الوصول إليها عن طريق الاستقراء المعمم. بينما بعض العلاقات الاخرى في علم النفس، يمكن ترجمتها إلى دلالات محايثة للسلوك ، بمعنى أنها تسمح بالامساك «بكيفية صدور ما هو نفساني عما هو نفساني»، كما هو الحال مثلا في قانون الاثر أما عوامل الذكاء وعوامل الشخصية مثلا فلا يمكن ترجمتها إلى فهم.

وعليه فانه في علوم الطبيعة كما في علوم الانسان، وخاصة في علم النفس، يمكن أن نميز ما بين نمطين من العلاقات العامة :

(أ) علاقات مجردة تسمح بالتنبؤ ولا تسمح بالفهم

(ب) علاقات اكثر عيانية تسمح لنا بفهم تسلسل الظواهر وتبين العلاقات المحايثة للظواهر التي تتم ملاحظتها.

٢ - من حيث النتائج ، أو مبادئ، وصف السلوك وتفسيره

فان الوحدة المذهبية تبدو واضحة، وتتمثل في المقارنة ما بين مبادئ السلوك بحسب نظريات «التعلم» من جهة، وبحسب «التحليل النفسي» من جهة اخرى.

فالتأويل الوظيفي للسلوك هو بعينه تماما : فدلالة السلوك هي دائما اقامة من جديد لوحدة الكائن الحي عندما تتعرض هذه الوحدة لتهديد التوتر الناشئ عن حاجة فسيولوجية أو عن حاجة مكتسبة. فمبدأ الهوميوستازين Principle of Homeostasis ، والذي يشير إلى خاصية عامة في الكائنات العضوية، تتلخص في الميل على الابقاء على ثبات شروط الحياة، والى اقامتها من جديد حينما يطرأ عليها التغير، وخاصة فيما يتعلق بالوسط الداخلي. هذا – المبدأ يضطلع بدور مماثل، لما يضطلع به مبدأ الثبات Principle of constance، وهو الذي استعاره «فرويد» من «فخنر» : فبحسب الواحد والآخر يميل الكائن العضوي دائما الى خفض التوتر الى «أفضل مستوى ممكن». أي أنه يميل إلى اطاعة الدافع الاقوى.

ويضرب لاجاش مثلا أخر على تطابق النتائج في المنهجين التجريبي (تعلم) والكلينكي (تحليل نفسي) ويتضح هذا المثل في المقابلة بين «قانون الاثر Law of effect في نظريات العلم من ناحي، و «مبدأ اللذة والواقع، في التحليل النفسي من جهة اخرى ففي الميدانية نجد نفس الحجج التي تستهدف رد العقاب الي الاثابة، ورد مبدأ الذة : فالاستجابة للعقاب، ترجع الى دافع أقوى يتعلق بالامن، ومن ثم فانها تحقق خفضا أتم للتوتر. وهكذا ينتهي كل من التحليل النفسي ونظرية التعلم الى تصورين متشابهين عن «الكف» Inhibition و «الصراع» Conflict فالمفاهيم التجريبية الخاصة «بالتعزيز» Reinforcement (وهو العملية التي يتدعم بها الارتباط بين مثير واستجابة) و «بقوة العادة» تتفق الى حد ما مع مفهوم التحليل النفسي عن التثبيت.

وكذلك فان محاولة التجريبيين «تعميم العادة» اذ تنسحب على مواقف جديدة، تناظر «العقدة» و «الطرح» في التحليل النفسي.

وينتهي «لاجاش» إلى أن التمايز ما بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي، ليس غير تعبير عن محاولة التلاؤم من جانب النفسانيين بازاء موضوعات مختلفة، هي المسالك الجزئية في حالة، والمسالك الكلية في الحالة الاخرى. وأن أقل ما يمكن أن يقال، هو ان المنهجين يكمل أحدهما الاخر، على نحو يحقق البحث المكتمل الملائم، لحقل علم النفس.

ومادام الامر كذلك، أفليس من الحكمة ان نفكر فيما يمكن ان يقدمه الكلينيكي والتجريبي من عون كل منهما للآخر بدلا من الاصرار على التجاهل وعدم الثقة.

الكلينيكية يمكن أن تفيد من التجريبية:

١ - في ايضاح وصقل تصورات كلينيكية الاصل، بالتجريب على الفروض التي انتهت اليها الكلينيكية عبر أبحاثها الخاصة، فكف الميول المحارمية مثلا. يمكن أن ينتهي الى كف كل ميل جنسي، وعلى العكس من ذلك، فان التعلم الذي يتحقق خلال علاج التحليل النفسي، يتيح التمييز بين المواقف التي يباح فيها ارضاء الميول الجنسية والمواقف التي يحرم فيها هذا الارضاء. وكذلك التجريب على النكوص والعدوان كاستجابة للاحباط.

٢ - في استخلاص قوانين يمكن تطبيقها في تفسير السلوك البشري الحياتي:

(أ) الانموذج الحيواني للتطبيع الاجتماعي يسمح بتبين السمات الاساسية لعملية، التطبيع عن الانسان، وان كانت هناك خصائص متميزة للأخيرة.

(ب) كذلك الدراسة التجريبية للصراع عن الحيوان (منحنى التجنب والاقتراب ونقطة تقاطعهما تشير الى اللحظة التي يصبح فيها السلوك صراعيا) هذا الى ان الميل للتجنب يتزايد بأسرع ما يتزايد الميل الى الاقتراب.

وهكذا نستطيع أن نخلص الى القول، بأن الاعداد التجريبي للباحث. وبأن المعارف التجريبية، لا غنى عنهما للكلينيكي.

وكذلك التجريبية تحتاج الى الكينيكية وتفيد منها :

١ – لاستحالة التجريب عميانيا، أى بدون أن نعرف على أى شيئ ستجرب. فالطريقة التجريبية، تتضمن صياغة فروض للعمل. ومن أهم ما تضطلع به الكلينيكية، الاستطلاع والتنقيب فى مجالات البحث المختلفة، وصياغة الفروض التى ستخضع للضبط التجريبى.

٢ – ان التجريب ينصب على قطاعات محددة من السلوك ، ومن هنا يكون على الكلينيكية أن تضطلع باقامة الوحدة الكلية للسلوك البشرى.

٣ – ان نظرية عامة فى السلوك يستحيل عليها أن تستغنى عن المعارف الكلينيكية الخاصة بالمسالك غير المتكيفة.

وهكذا تستطيع النزعتان التجريبية والكلينيكية، ليس فحسب أن تلتقيا، وانما ان تتبادلا العون ايضا. وفى مجال المقاييس والاختبارات تبتدئ ذلك التعاون واضحا فيما يلى : (لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ص ٢٩ - ٣٨).

١ – ان المقاييس لم تنبثق جاهزة من مخ عبقرى لصانعى نفسى. بل أنها النتيجة التى ينتهى اليها، ويتبلور عندها جهد مضنن، ليس فحسب من القياس والاحصاء، وانما ايضا من الاستطلاع والمحاولة، وباختصار من الملاحظة الكلينيكية. ففكرة الاختبار تكون من اصل كلينيكى، كما ترتكز دلالة النتيجة العددية ايضا على الارتباطات ما بين طرائق الاستجابة للمقياس، ومعطيات كلينيكية بمعنى الكلمة.

٢ – ان الكلينيكى لن يخسر شيئا، ان هو حل فروضه عن طريق المقاييس، أو أن هو استخدام المقاييس ليستثير مادة كلينيكية متحجبة، فالمقياس بالنسبة الى الكلينيكى ليس فحسب أداة قياس وتحقيق، وانما هو ايضا منشط للاستجابات وكاشف.

٣ – وغالبا ما يحدث، حين يتعثره «الشبك» ان يهيئ المقياس، فضلا عما تقدم، ميزة كلينيكية بمعنى الكلمة، ألا وهي اتاحة مادة «شبك» بين السيكولوجي والشخص.

٤ – ان السيكولوجي الفطن يفضل «التحسس» الموجه على «التخبط» الصرف المهدر للطاقة. وتسمح له تجربته، ليس فحسب القياسية وحدها، بل والكلينيكية أيضا، أن يضع انسب التعليمات لهذا الاختبار أو ذاك، وأنه ليستوى ان نقول أن كل ممارس سيكولوجي، ينبغي أن يكون كلينيكيا أو يكون باحثا، وليس مجرد انسان ميكانيكي.

٥ – أن الاستخدام الكلينيكي – التجريبي للمقاييس المقننة لهو وسيلة مستخدمة منذ زمن طويل. ويستهدف «الاستخدام القياسي» للمقاييس نتيجة موضوعية قابلة للقياس، هي نتاج السلوك، ولكن المقياس يمكنه ايضا ان يستخدم كموقف تجريبي، وحينئذ تسجل الملاحظة الكلينيكية، الوحدة الكلية للاستجابات، الخارجية والفسيولوجية والشعورية، كما تسجل دينامية تكيف الشخص للموقف الاجتماعي، وللمهمة التجريبية المحددة له، ولمسالكه الخاصة. ومقاييس الاداء هي أكثر من المقاييس اللفظية صلاحية لمثل هذا الأستخدام الكلينيكي – التجريبي تحقيقا لأهداف تتصل بعلم النفس الفردي.

٦ – إلى جانب هذا الاستخدام الكلينيكي – التجريبي للمقاييس المقننة، هنالك مقاييس يمكن تسميتها «كلينيكية». حقا ن ضبط الموقف، وقياس النتائج غير مغفلين فيها. وهي من هذه الناحية، لا تزال بعد «مقاييس». ولكن الاجابات هي من السعة والتعقيد، الى درجة أنه، حتى حين يكون التسجيل الكامل ممكنا من الناحية النظرية، وحتى حين يكون التفريغ والتطوير الاحصائيين جد ممعنين، فان ملاحظة وتأويل السلوك والنتائج ينتسبان الى النظرة الكلينيكية، والى تصور دينامي للسلوك. وأشهر نمط لهذه الاختبارات هو اختبار «الرورشاخ». ولقد كتب «رورشاخ» نفسه أن تأويل

النتائج هو عمل جد مختلف عن مجرد تكتيك ميكانيكى يستطيعه صبى المعمل. وكذلك الحال بالنسبة الى اختبار تفهم الموضوع فان تأويل النتائج، اكثر مما عليه الحال فى الرورشاخ، لا الى سلم قياسى، ولكن التحليل النفسى، والفهم الدينامي للسلوك.

٧ - ان الاختبار، قياسيا كان ام كلينيكيا، لا يقدم لنا إلا معطيات جزئية، ويقع على عاتق النظرة الكلينيكية ان تضطلع بتحديد مكان هذه المعطيات من الكل وباستخلاص ما «للأداء» من دلالة، تماما كما اضطلعت هذه النزعة، بتحديد التعليمات الخاصة بالاختبار.

وفى الجملة، سواء تعلق الأمر بالبحث أو بالتطبيق، فان القياس النفسى الخاص، يكون من العقم إلى درجة تزيد عما يكون عليه علم النفس الكلينيكى الخاص من «عدم التسلح» فكل بحث وكل تطبيق سيكولوچى عيانى يستعين بالنظرة الكلينيكية ، وبالمنهج الكلينيكي. ومن ناحية اخرى، فان علم النفس الكلينيكي يزيد من فاعليته حين «يتسلح» بالمقاييس. وعلى هذا النحو فقط يستطيع الكلينيكى واخصائى القياس أن يلتقيا وأن يتعاونا.

إلا أن هذا الالتقاء بين المنهجين، لم يمنع بعض التجريبيين المتطرفين من الطعن فى عملية المنهج الكلينيكى وموضوعيته، مستندين فى ذلك إلى أن اعتماد المنهج الكلينيكى على الملاحظة والحدس والتأويل يجعله مغرقا فى الذاتية على حساب الموضوعية العلمية. وهم فى ذلك انما يضعون نصب أعينهم ذلك المعنى التقليدى والضيق للعلم، أى ذلك الانموذج الفيزيائى الرياضى، وقد تناسوا أن «العلم» ليس قاصرا على النشاط الذى يجرى فى المعامل والانابيب، كما هو شائع فى اذهان البعض، بل هو نشاط قوامه البحث عن العلاقات الوظيفية بين الظواهر، وعلى ذلك، فهو طريقة فى التفكير، اكثر من طائفة من القوانين». (محمد عماد اسماعيل، ١٩٦٢، ص ٢٦).

٤ - الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي

ويقول «لاجاش» ، اننا اذا ما استعرضنا في الذاكرة تلك المجادلات التي اثارت التخديش المتبادل ما بين «الكلينيكية» و «اخصائيي القياس» فاننا نجد ان الاعتراضات والانتقاءات التي توجه الى علم النفس الكلينيكي تنحصر في ثلاثة مآخذ رئيسية» . (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ٣٩) .

١ – ان علم النفس الكلينيكي ليس نظريا خالصا .

٢ – ان علم النفس الكلينيكي ليس عاما .

٣ – ان علم النفس الكلينيكي ليس محكما .

وسوف يحاول الباحث الرد على هذه المآخذ مستويحا آراء لاجاش (١٩٦٥ ، ص ص ٣٩ – ٤٨) .

١ - علم النفس الكلينكي ليس نظريا خالصا :

ليس من الممكن ان ننكر ان علم النفس الكلينيكي، انما يمزج بالبحث الموضوعي اهتمامات عملية، بل هو يبدأ بالامور العملية، فهو «يشتغل» بأمراض تتطلب «التشخيص» و «العلاج». وفي ذلك ما ينطوي على الاخلال ببديهية سبق العلم على التكتيك والتطبيق. ولكن هذه البديهة تنفتح للجدل. او على الاقل تسمح بالتأويل.

إن سبق العلم على التكنيك يمثل مطلبا منطقيا، ولكنه لا يجيب على الحقيقة التاريخية الواقعة. واننا نعلم اليوم ان التكنيك قد سبق العلم، فالعلم يبدو من الناحية التاريخية ايضاحا وتنقية لمعارف كانت مختلطة بالاهتمامات العملية و «الوصفات» ، وتاريخ العلوم نفسه يرينا بأية جدية، استطاعت التخييلات الاكثر ما تكون أوائلية ان تتسلل الى البحث عن الحقيقة، فالروح العلمية، هي ما يبلغ اليه عمل مضن من الاستبعاد للتخييلية. (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٢٨) .

ويصدق هذا بنوع خاص على العلوم البيولوجية . ولننظر مثلا في مشكلة الصلة ما بين علم الامراض، وعلم وظائف الاعضاء، تلك المشكلة التي تتشابك الى حد كبير مع مشكلة العلاقة ما بين التكنيك والعلم، وذلك بسبب ما ينطوى عليه علم الامراض وعلم العلاج من مسلمات ، وبالتالى من عناصر «ذاتية» .فلابد وأن طبا كلينيكيا وعلاجيا، وان علم امراض «ذاتيا» قد سبقا وظائف الاعضاء.

واذا كان العلم يبدو من الناحية التاريخية، تنقية لمعارف تختلط بعناصر «ذاتية» ليصل الى «الموضوعية» فان العملية العلمية - كما اوضح لاجاش فى مقاله التخييلية والواقع والحقيقة» - انما تكون في هذه الحركة الديالكتيكية بين «الميثوس» (العالم الخصوصي للذاتية الصرفة)، «واللوغوس» (عالم العقل والحقيقة) . وخلال هذه الحركة، يتم تنقيح اخيولى، وصولا الى «الموضوعية» العلمية، وهذا التنقيح الاخيولى، عملية معرفية، قوامها «التوضيح» (الاحالة الموضوعية) objectivation لاخاييلى لا شعورية ، أي لعناصر ذاتية . (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٣٢) .

وبالاضافة الى ذلك، فاننا لا يمكن ان نغفل ذاتية الكائن البشرى وفرديته، فان الكائن البشرى، كما يتهيأ لبحث سيكولوجى، سيان كان ذلك عن وعى منه او عن غير وعى، لابد له من دافع، وغالبا ما ينشأ هذا الدافع من صراع يتطلب الحل او التجنب، ويتفق ذلك مع طبيعة الاشياء فالكائن الحى يعيش فى عالم قيم، ومن العسير ان نتصور موقفا من المواقف يخلو من دلالة حيوية.

وهكذا افاد ماهية علم النفس، هى ذاتها تفترض وجود المشكلات العملية . ولكن يبقى من حيث المبدأ، ان ما يبذل من اهتمام بالاهداف العملية، كتقديم الاستشارة والعلاج، واعادة التربية، لا يغير شيئا من حقيقة الواقع.

٢ - وعلم النفس الكلينيكي ليس عاما :

اذا كانت الدراسات العميقة للحالات الفردية، هي اساس علم النفس الكلينيكي فأنه لا ينبغي أن يغيب عنا ان الحالة الفردية ليست الا جزءا من عينة أكثر سعة.

واذا كان البعض يعرف علم النفس الكلينيكي بحسبانه تطبيقا على الحالات الفردية، للعلاقات العامة التي أثبتها التجريب (من Munn، ١٩٤٦ ص ١٢٥) فينبغي أن نذكر أن المنهج التجريبي، ليس له من قيمة حقه الا بقدر ما يبلغ الفعل الى ضبط جميع المتغيرات. ولكن يبدو ان التجريبي كثيرا ما يجد نفسه منساقا الى أن يغفل، من بين المتغيرات، شروط الحياة في خارج المعمل، بل والمعمل نفسه، والمجرب.

ان ما يحدث في الواقع هو انه بالنظر الى ما تنطوى عليه المسالك البشرية من ثراء وتعقيد، فان السيكولوجي، يفضل ان يتجه باهتمامه الى الحالة الفردية وان يلتقط ملاحظة يضيق بها معالم مشكلة، فثمة حكمة طبية قديمة توصي بتعميق الملاحظات بدلا من تكثيرها،»

هذا إلى أنه «عن طريق دراسة، الحالات، يتعلم النفساني، كيف يتناول الكائنات البشرية، وكيف يجرها الى ان تكشف عن ذاتها، وكيف يتصور حياتها وسلوكها، مستعينا بالملاحظة و «التأويل الفهمي» للمسالك من حيث هي تعبيرية وذات دلالة، ويجد النفساني ايضا في دراسة الحالات، الطريق المباشر الى صميم المشكلات الانسانية» . (لاجاش، ١٩٦٥ ص ص ٢٣-٢٤)

كذلك ففي امكانية دراسة الجماعات الانسانية، دراسة كلينيكية، ما يبين امكانية توسع المنهج الكلينيكي وامتداده.

فمستقبل علم النفس، يشتمل بالضرورة على امتداد للمنهج الكلينيكي امتدادا ينسحب الى المسالك البشرية، الفردية والجماعية، السوية والمرضية، ونستطيع هنا ان نضيف الى ان وجهة نظر لاجاش، توضيحا لمفهوم

«العمومية» في العلم، نستقيه من المقارنة بين «النهج الجاليلي» و «النهج الارسطالي» في تناول الوقائع.

فمفهوم العمومية ذو معنيين : فمن ناحية نستطيع ان نصل الى قضية عامة، ابتداء من الوقائع عن طريق التجريد، وهذا هو النهج الارسطالي، حيث نفحص عددا كبيرا من الحالات المتفرقة، تكون فيه العمومية من العظم، بقدر ما تكون الحالات من الفقر. ومن ناحية أخرى نستطيع ان نبحث ضمن حالة فردية ، من تقاطع الوقائع. وهذا هو النهج الجاليلي، حيث نصل الى العمومية ببلوغنا الى مركز الظاهرة. وفي هذه الحالة الاخيرة، نكون ازاء عمومية اساسية، وليس امام عمومية مجردة، وعلم النفس ينبغي ان يستوحي هذه العملية الأساسية، غير المجردة. ذلك أنه « لا يوجد كائن بغير موقف، ولا يوجد موقف الا بالنسبة الى كائن» (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٦٥) . و «ليس هناك» علم نفس للانسان «بمعنى عام» وفي فراغ، ان جاز القول، بل فحسب علم نفس في مجتمع عياني بعينه، وفي مكان اجتماعي بعينه ، ضمن هذا المجتمع العياني» (فينخل، ١٩٦٩، جـ ١ ص ص ٣١ – ٣٢) و «الحقيقة الانسانية ليست نفسية فحسب، وانما هي نفس – اجتماعية» (صلاح مخيمر، ١٩٦١، ص ٨٧).

ومن هنا يقرر جولدشتين بأنه «لأمعن في العلم» ان يدرس الباحث حالة واحدة بعمق، من ان يقارن بصورة سطحية وقائع عديدة، لا يستطيع ان يرجعا الى سياقها» (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٠٠)، فالفهم المناسب للسلوك، ينبغي ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت «دراسة الحالة» مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبية، فان مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين لبذل الجهد والوقت في سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية (موارى في هول ولنذرى، ١٩٧١، ص ٢٥٧).

وهكذا فان المنهج الكلينيكي بقدرته على بلوغ العمومية المركزية العميقة، انما يبلغ الى العمومية الحقة.

٣ - علم النفس الكلينيكي ليس محكما :

ان النزعة الكلينيكية في رأى البعض، هى حدسية في طابعها، وهى تستهدف العلم، وانما هى فن يتجه الى التطبيق. وردنا على ذلك انه ليس من الصحيح بحال، اننا عند دراسة احداث حياة بشرية، يكون علينا ان نختار بين وصف حى حدسى، يصدر عن فنان، وتجريد منسلخ يصدر عن عالم لا يفكر الا بالكم، فليس من الضرورى ولا من المباح أن نتجرد من المشاعر، عندما نضطلع بدراسة علمية للمشاعر. ولقد قرر «فرويد» ذات مرة انه ليس بمسئول عن اى تاريخ حالات يوحى بانطباع روائى. فكيما نفهم الأعصبة، يتحتم علينا أن نقرأ تاريخ حالات شبيه روائية من هذا القبيل». (فينخل، ١٩٦٩، جـ ١ ص ٤٠).

ان الذين يوجهون هذه المآخذ الى علم النفس الكلينيكى، انما يضعون فى اعتبارهم ان تعريف الاحكام العلمى، انما يتم وفق نمط الفكر الفيزيائى الرياضى، وان هذا الفكر الفيزيائى الرياضى هو وحده الذى يتمخض عن نتائج علمية.

ولكن هذا التمسك بالاحكام الفيزيائى الرياضى، انما يتضمن خفض السلوك البشرى الى انموذج فيزيائى، بينما الشخصية الانسانية والسلوك الانسانى لا يمكن بحال خفضها الى مجرد نموذج فيزيائى. فالسلوك البشرى هو «انبثاق» فريد ينطوى على أسلوب آخر للتدليل، غير هذا الذى يستخدم فى الموضوعات الفيزيائية، كما ينفتح لدرجة مباينة من الاحتمال» (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٤).

ومن هنا، فبدلا من أن نضيع الجهد والوقت فى تقليد العلوم الفيزيائية، تقليدا فقيرا سطحيا، جديا، هو نقل بالضبط، نقل حرفى، يصل بنا الى علم نفس «علمى» ينطوى على قوانين وعلاقات شبيهه بالقوانين والعلاقات الرقمية التى فى الفيزياء، ينبغى بدلا من ذلك ان نتطلع الى التقليد الخصب

«التقليد العميق» أن ان نتبنى العلة الحقيقية التى جعلت المعرفة الفيزيائية تتطور وتزدهر.

فلا ينبغى البحث عن مشكلات ينطبق عليها منهج لدينا، وانما ينبغى البحث بالحرى عن مناهج تسمح بحل المشكلات القائمة امامنا. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ص ٤٤ – ٤٥) لقد أوضح «ليفين» ان تطور العلوم الفيزيائية وازدهارها، قد بدأ فى اللحظة التى توقف فيها البحاث عن مجرد تسجيل الوقائع، فكشف جاليليو، لا يمكن فهمه «بالنظر الى الوقائع المباشرة» (الملاحظة الموضوعية المطلقة)، فالعلاقة ما بين ريشة تطير، وحجر يسقط، و «بلية» تتدحرج على سطح منحدر، لا تصبح متاحة للفهم، الا عندما «نعيد بناء» هذه الوقائع، وعملية «اعادة البناء» هذه انما تتم فى ذهن الباحث وعبر ذاتية. وصولا الى «نماذج مثالية» أو أنماط مثالية، أو علاقات مثالية، تسمح بفهم الظواهر الاخرى المماثلة. (ليفن Lewin، ١٩٣٥ ص ص ٢٣ – ٢٩). «فجاليليو» قد أعاد بناء معطيات الحواس باجراء فكرى، تفاعل فيه ما هو ذاتي بما هو موضوعى.

ومن ثم يمكننا القول بأنه، ليس هناك من ملاحظة مطلقة. فكل ملاحظة موضوعية، انما تنبنى عبر الذاتية، «فان ما ندركه وما نلاحظه، لا يعدو ان يكون الآخر فى علاقته بنا، نحن الملاحظين. وهذه الفكرة، فكرة نسبية الموضوع، بالقياس الى القائم بالملاحظة، رغم بساطتها، بل وما قد تبدو عليه من سذاجة للوهلة الاولى، لم يستغلها العلم فى كل نتائجها الممكنة. فكثير من علماء النفس يؤمنون بضرورة التغلب على هذه النسبية، كما كان الاعتقاد فى الفيزياء، بأنه من الممكن ان نستبعد تماما ذاتية القائم بالملاحظة، اما اليوم فان الفيزياء الحديثة، تؤمن بأنه من المستحيل ان – نصل الى نتائج تجريبية، تكون بمثابة نتائج لملاحظة موضوعية مطلقة.

كذلك الحال بالنسبة الى علم النفس، فانه ينبغى ان يقوم، ينبغى ان ينبنى عبر الذاتية». (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٩٩).

ولعل هذا كله هو ما يعبر عنه مورينو حين يقرر «أن الموضوعية كيما تكون خصبة، يتحتم عليها أن تعاني نوبة من الذاتية». (المرجع السابق).

وهو أيضا ما يعبر عنه ميرلوبنتي بقوله «أن الوقائع، لا تصبح علما الا فى ذهن الباحث الذى يضطلع باعادة بنائها، بحيث يكشف عن العلاقة الاساسية المركزية فى الظاهرة.

وفى هذا ما يضع ذاتية الباحث بين موضوعية سابقة، وموضوعية لاحقة، بل ان الذاتية هى التى تتيح للموضوعية أن تتقدم الى موضوعية أكثر دقة، وأمعن موضوعية، ان جاز التعبير» (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٣١ - ٣٢). ولعل هذا أيضا هو عين ما يقصد اليه «سارتر» حين يقرر ان الذاتية ليست غير لحظة بين موضوعيتين: موضوعية قائمة تتخطاها بالذاتية، الى موضوعية جديدة أكثر مثلا، وأمعن خصوبة». (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٩٩). وما يعبر عنه «هيجل» بقوله «ان العلم هو الانتقال من الاحساس الفردى الى العقل الكلى» (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٢٦). وهو نفس ما يقصد اليه هوسرل بقوله «ان الشعور. هو المحل الوحيد الذى تتحقق فيه موضوعية الوجود» (المرجع السابق. ص ٧١). وفى ذلك ايضا ما يتفق مع «ماركس» «فالشروط البيئية تولد الوعى فيتجاوزها الوعى تعديلا وتشكيلا للظروف البيئية. والموضوعية الخارجية، تتمخض عن ذاتية عن ارادة التغيير، التى تعيد تشكيل الواقع الخارجى». (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، أ، ص ٣٩)

وما تذهب اليه أيضا نظرية الجشطلت حيث «يمثل الوعى والذاتية الظاهرة الدينامية، هذه التى تنبث ابتداء من الشروط الطوبوغرافية المحيطة» (صلاح مخيمر، ١٩٧٥، ص ١٧٤).

وخلاصة الامر ان قضية الاحكام، والموضوعية المطلقة فى المنهج الكلينيكى، تنحل من تلقاء نفسها، فكل معرفة موضوعية، انما هى - كما سبق - بناء يتم عبر ذاتية الباحث، ومن خلالها. وهكذا، ويستحيل علينا

الافلات، اذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فانه يصدق بالدرجة الاولى على علم النفس ويرى زيور ان الموضوعية المطلقة لا وجود لها في نطاق المعرفة العلمية، وانما الامر، امر موضعه Objectivation لا موضوعية Objectivity، يسعى الباحث العلمي الى تحقيق أكبر قدر متاح منها تدريجيا، بصقل أساليب بحثه النوعية، بحيث تزداد الموضعة بقدر نقصان العوامل الذاتية، فالموضعة بهذا المعنى، هى المعرفة المقبولة من كثرة من الباحثين (مصطفى زيور، بدون تاريخ المقدمة).

ولكن اجماع الباحثين، ليس بدليل على الموضوعية، فنحن نجد «لاجاش» يقرر أن «ما نسميه بالموافقة الاجماعية، لا تضمن لنا بمفردها حقيقة قضية ما، فالاجماع يمكن أن يتحقق بالنسبة الى قضايا كاذبة أو ناقصة وقتية وتقريبية، فالاتفاق على الخطأ، يصدر في مثل هذه الحالات، من تشاطر أحكام قبلية، وايديولوجيات، وأساطير، وباختصار امتثالات من طبيعة التخييلة، فالى اتفاق النفوس فيما بينها، ينبغي ان تضيف اتفاق النفس مع الأشياء، واتفاق الأشياء فيما بينها، واتفاق النفس مع الاشياء، يفترض ان الحكم يستند الى معطيات الواقع، وانه لا يتجاوزها، وبعبارة أخرى، ان يكون الافتراض اقتصاديا: لا يستطيع أن يتجاوز الوقائع، ومن حيث هو فرض للعمل بينها، يعني الاتساق الذى يبلغ أو لا يبلغ البحث عن الحقيقة الى اقامته بين الوقائع» (لاجاش Lagache، ١٩٦٤، ص ٥٢٩).

وعلى أية حال، ففى مجال علم النفس، لا سبيل الى استبعاد الطرح – Transference ومقابل الطرح Counter transference. في أي موقف انساني، بما في ذلك موقف المجرب في معمل علم النفس، أو موقف القياس النفس، «ان الموضوع الاساسي لعلم النفس، هو هذا الحوار الديالتيكي بين «الانا» و «الانا الاخر» ، بين «الانا» و «الانت» حوار درامي لا ينفك صاعدا أو هابطا متأرجحا، تأرجح أحوال الانسان – مما يجعل مهمة الضبط التجريبي عسيرة – ولا ينقطع الا بانقطاع الحياة النفسية، كما هو الحال في المرض

العقلى المستفحل، حيث يحث محل الحوار الدياليكتيكى المستند الى التوحد Indentification بذات الاخر، حوار اجتراري، تتفادى به الذات الالتقاء الديالكتيكى بذات الآخر، ومن ثم فان المحللين النفسيين، يرون أن أى دراسة فى علم النفس، لا تتخذ هدفا لها، هذه العلاقة «بين الذاتية» Incersubjectiv-ity، انما تقع خارج المرمى، إذا صح استخدام لغة كرة القدم، (مصطفى زيور، ١٩٦٣، التصدير).

واذا ما استطردنا مع «زيور» فى وجهة نظره : فاننا نجده يقرر فى موضع آخر «أن الاخصائى النفسى الذى يلتزم بالتحليل الكمى، التزاما حرفيا، دجماطيقيا، يقع من حيث لا يدرى فيما أراد أن يتحاشى الوقوع، أعنى اختلاط «الذاتية» بنتائجه التى أرادها «موضوعية» بحتة. فقد قام الدليل على أن أى علاقة بين فردين من الناس، انما هى أولا وأخيرا علاقة بين – ذاتية، وبالتالى فان الموضوعية الحقة هى التى تأخذ فى الاعتبار متغير الذاتية .... وكما ان الحرية الحقة هى الفطنة إلى الحتمية النفسية، فطنة تتيح لنا معالجتها، فان الموضوعية الحقة، هى الفطنة الى حتمية الذاتية، على نحو يمكننا من ان نقدر تأثيرها، بوصفها «متغيرا طبيعيا» (مصطفى زيور، ١٩٦٩، التصدير). ولكن «زيور» هنا لم يوضح لنا أية «ذاتية» تلك التى نفطن الى حتميتها، لا ولا كيف نعتبرها «متغيرا» طبيعيا؟

وهنا يتساءل «مخيمر» ويحق بأنه «إذا كان من المستحيل اخضاع الذاتية للضبط التجريبى، واحكامه وصرامته، ومن ثم يستحيل معاملة الذاتية، معاملة متغير طبيعى، فما الذى تعنيه هذه العبارة ، اللهم الا ان تلقى بنا فى بحار الذاتية التى لا قرار لاغوارها؟

ثم يسترد مخيمر، مستوحياآراء استاذه لاجاش فيقرر بأن «الموضوعية الحقة» تنحصر فى هذه الوثبة الكيفية التى تنقلنا من عالم «الميتوس» (العالم الخصوصى للذاتية الصرفية) إلى عالم «اللوغوس» (عالم العقل والحقيقة)

وذلك من فوق عالم «الديماجوس» (العالم المألوف – عالم الرأى العام والحس الفطرى) ، وبعيدا عن عوالم «الابولونوس» ، (عالم الفن) . (صلاح مخيمر، ١٩٧٧ ، المقدمة) .

«فالذاتية» Subjectivation لا يمكن حساب تأثيرها كمتغير طبيعي، بل الممكن الوحيد، هو تخطيها فى «مقابل الطرح» ، عبر وثبة كيفية الى التأويل، عندئذ تستحيل هذه الذاتية الى موضوعية وعلم، فيكون من الممكن للكلينيكى ان يخضع تخيلته، لتحكم المنطق.

والموضوعية ، ليست فطنة الى حتمية الذاتية، بل هى فطنة الى ذاتية التخييلة أى «وعى» بالذاتية، من حيث هى ذاتية، ، أى «معرفة» وهى بالاضافة الى ذلك وقبل ذلك، ينبغى ان تكون فطنة الى نوعية هذه الذاتية، بمعنى، ما ان كانت ذاتية تقوم بتشويه الواقع عبر تنقيته وتصفيته. مما يتضح فى ذاتية التخييله، او كان ذاتية تعيد بالتأويل بناء الواقع فى صورة انموذج هيكلى ونمط كيفى، تكون كل الحالات الاخرى المماثل تشكيلة تباينات له. هذه الذاتية، ذاتية التأويل هى الذاتية التى تقيم العلم، هى الذاتية العلمية، فالفطنة الى حتمية الذاتية، لا تعنى شيئا، اللهم الا أن تنطوى هذه الفطنة على القدرة على التمييز بين ذاتية «الميثوس لتكون موضع رفض واستبعاد (فقد أوضح لاجاش أن الروح العلمية هى ما يبلغ اليه عمل مضن من الاستبعاد للتخييلة) وذاتية «اللوغوس» لتكون وحدها اسلوب الكلينيكى فى العمل والممارسة. وفى ذلك ما يتفق مع وجهة نظر «هوسرل» «فهو يرى فى الذات المتعالية، لا فى الانا النفسى الاساسى الذى تقوم به كل حقيقة موضوعى» (هوسرل ، ٧٠ ، ٦٧) .

وصياغة التأويل يمكن وصفها على أنها انتقال من التخييلة الى الخيال الذى «يعيد البناء» .

L'élaboration de l'interprétation pourrait être décrite comme un passage de la fanlassie`a l'imag nation reconstructive.

(لاجاش Lagache، ١٩٦٤) . ص ٥٣١) اى انتقال من ذاتية الميثوس الى ذاتية «اللوغوس من الذاتية الصرفة للعالم الخصوصى الى «الذاتية الموضوعية» ان جاز القول، من ذاتية «التخريف» الى ذاتية «التأويل» فالموضوعية الحقة، تكون فى هذه الوثبة الكيفية من «ذاتية التخييلات» الى «التأويل الذى يبنى الوقائع، بحيث تكون جميع الحالات الاخرى المماثلة مجرد تشكيلة تباينات، مجرد تبدلات وضعية لذلك الانموذج الهيكلى (نهج جاليلى) .

«وكائنا ما كانت أهمية اسهام «الحدس» والتخييلة، فى المنهج الكلينيكى، فان «التأويل» عملية عقلية، دأبنا على تحديد معاييرها (معايير المنهج الكلينيكى) . وعن التأويل يتحدث فرويد، كما لو كان عن تدويل منطقى، عن برهان يعطيه المحلل النفسى للمريض. انه ليس الواقع (ذلك الذى تقوم التخييلة بتشويهه عبر التنقية) ، بل هو التأويل الذى يشكل تعارضا مع «القاعدة الاساسية» ، وذلك لانه اذا كانت القاعدة الاساسية، يمكن ان تتلخص فى «عليك بالتخريف» ، فان «التأويل» يريد ان يقول «والآن علينا ان نفكر أنت وأنا» . وهكذا فان التأويل، وهكذا فان التأويل، يتمخض عن وثبة كيفية من التخييلة الى الحقيقة - من الذاتية إلى الموضوعية - فعبر لحظات الحقيقة التى ترسم مسار العلاج، يستحيل ديالوج الصم الى ديالوج حق بين قضايا المعرفة» . فثمة معبر يقوم بين - العالم الخصوصى «الميثوس» وعالم العقل «اللوغوس» ، وذلك من فوق العالم المألوف للواقع الادراكى، عالم الرأى العام وعالم الحس الفطرى. واقامة هذا المعبر لا تعنى تدمير التخييلة اللاشعورية، ذلك أن التخييلة اللاشعورية، تجيب على وظيفة دائمة وأساسية للجهاز النفسى. وعليه فان «التأويل» لا يضع فى مكانها تخييلة شعورية، بل يضع فى مكانها «الوعى» بالتخييلة، أى «معرفة» (لاجاش، Lagache ١٩٦٤، ص

٥٣٢) . وكذلك فإن العملية العلمية، تكون فى هذه الحركة الدياليكيتيكية بين «الميثوس» و «اللوغوس» ، مما يعبر عنه لاجاش «بالتقدم فى القدرة على الانتقال من العقل الى «التخييلة» الى العقل، وعلى التحرك ما بين هذين الجهازين المرجعيين، مما يتعارض مع «الانحباس» فى العالم الخصوصى للتخييلة، أو العالم المألوف للحس الفطرى والرأى العام» (لاجاش Lagache ، ١٩٦٤ ، ص ٥٣٢) وخلال هذه الحركة «تنقيح، أخيولى، وصولا الى العلم (الموضوعية) «فهذا التنقيح الاخيولى، عملية معرفية» (المرجع السابق) تتيح تعديلا يدخل التخييلة (ذاتية العالم الخصوصى) الى الموضوعية العلمية، او هى بحسب تعبير لاجاش Objectivation . عملية «توضيع» (احالة الى الموضوعية) .

ولكن ذلك يعنى بالضرورة ان «اللوغوس» ، ليس مستقلا عن «الميثوس» ، وليس فى ذلك من جديد، طالما أن العلم، وان الحقيقة الموضوعية، انما تتبنى عبر ذهن الباحث وعبر ذاتية . ولكن هوسرل يؤكد «حقا ان وجود الانا، يكون سابقا على كل وجود موضوعى من وجهة نظر المعرفة، انه بمعنى ما، المجال الذى تتكون فيه كل معرفة موضوعية بالمعنى الذى نطلقه عادة على هذه الكلمة» (هوسرل، ١٩٧٠ ، ص ١٣٤) . وكلمات هوسرل توحى بأن عالم الميثوس، عالم التخييلات والاخاييل، عالم الذاتية الصرفة، سابق على عالم اللوغوس، عالم العقل والمعرفة الموضوعية، ان فى ذلك ما يذكرنا بكلمات لاجاش، «ثمة تقليد طويل الامد يفصح عن هيمنة «التخييلة» على الوجود الانسانى، فحكمة عديد من القرون، قد عبر عنها الشعراء فى قوة «نحن من نسيج الاحلام نفسه» .

We are such stuff as dreams are made on

فبروسبيرو Prospero فى العاصفة «مثل كالديرون Calderon، الذى يجعل من ذلك القول المأثور، عنونا لاشهر تراجيدياته : «الحياة حلم» ...

ومع ذلك فقد استطاع الانسان أن يقيم من هذا الحلم جزرا متماسكة ومتلاقية، من الحقيقة ومن الفاعلية. ولكن البحث عن الحقيقة هو نفسه مقصد من المقاصد الاساسية لحلم الانسان، واذا لم تكن هناك تخييلة وخيال، لظل الانسان كالحيوان: سجين الحاضر والاشياء، ولما كان هناك واقع ولا حقيقة، (لاجاش Lagache، ص ص ٥٢٨ – ٥٣٣) . فإذا كانت الحياة حلما، فان الحلم يعبر على نحو ما عن عجز الانسان عن تطويع الواقع والا لما كانت به حاجة الى أن يحلم، ومن هنا يكون الحلم ليتيح للرغبات ان تتحقق في واقع آخر، غير الواقع، ونعني واقع الحلم. ولكن اذا كانت الحياة كلها أقرب شئ الى الحلم، فانها حلم ينطوي فى بعض جنباته على الرغبة فى تجاوز سنه، من حيث هو حلم، أى عجز عن تطويع الواقع لرغباته، وتلك ولا شك هى دياليكتيكية الحياة التى تقضى على الانسان أن يحلم، بالتوقف عن كل حلم، الامر الذى لا يمكن ان يكون الا بعلم، تطويعا مكتملا «للواقع» ليحيله الى «حقيقة».

معنى هذا أن تلك الرغبة من الانسان فى تطويع «الواقع» لرغباته، ليست غير الرغبة فى العلم، التى تمكنه فى حلم حياته من أن يحلم، بوضع حد لهذا الحلم، عندما يبلغ الى اخضاع كل «الواقع» «للحقيقة»، ومن ثم يتفتح الامثل فى أن يصبح الواقع مطوعا لرغباته.

ان امتداد «التخييلة» يولى أهمية كبرى لكلمات كالديرون Calderon «الحياة حلم» ومع ذلك فالرغبة تنشد موضوعات مستقلة عن «التخييلة»، واذا كانت هذه الموضوعات تستطيع ان تمنح نفسها للرغبة، فانها تستطيع ايضا، ان تمنع نفسها عنها، والصراع بين مطلب الفرد وبين مطلب البيئة أو اسهامها، هو أساس الصراع بين «التخييلة» و «الواقع».

ومع ذلك فان الواقع ملتبس، وتعارضه مع التخييلة ليس جذريا، فما يتم ادراكه من البيئة «هو» ما يمنح نفسه للرغبة، بأقل مما «يمنع نفسه عنها». ادراك ليس فقط بالجزئى Partielie بل أيضا بالمتحيز Partiare طالما أنه

يصنع ويطرح الواقع «كمضاد – رغبة».

والالتباس يوجد ايضا فى مبدأ الواقع : فهو اذ يقيم المعرفة الموضوعية، يقيم أيضا «الانكار» الذى تشترك فيه ميكانيزمات الدفاع، ولكن ليس بدون اسهام مبدأ الكدر – اللذة : فالقهر الدفاعى يرفض المكدرات.

ومن أجل هذا فقد يكون من المناسب أن نسلخ عنه مبدأ الحقيقة ... «وهكذا يبدو الواقع مجرد «مترابط» بالتخيلة، ولكنه «مترابط» تقوم «بتنقيته» التخيلة

" La réalité apparait ainsi comme un corrélatif de la fantaisie mais un corrélatif infiltré par la fantaisie."

أما الحقيقة، فتجاوز للصراع تخيله – واقع «وفى مقابل ذلك ، اذا لم يكن هناك «واقع» مستقل، لما – كان من الممكن التعرف على التخيلة»، واذا لم يكن هناك عقل، لما كان من الممكن معرفته. ذلك فى نهاية الامر هو المنطق الذى يتيح لنا الرؤية الواضحة فى «التخيلة» (الذاتية)، بمعنى ان يتيح لنا البلوغ الى الحقيقة (الموضوعية). ولكن هذا المنطلق ما كان له أن يبلغ الى ذلك، لو لم يكن العقل موجودا بالفعل، كائنا ما كان ذلك النحو، الذى يكون عليه «متضمنا» فى التخيلة (المرجع السابق، ص ٥٣٤) ومن هنا يمكننا القول بأن «الموضوعية العلمية» لا تعنى الاستقلالية التامة للفكر والفعل، بالنسبة الى الابنية اللاشعورية، ولكنها بالحرى استقلالية نسبية ، تنطوى على الاتصال ما بين الابنية اللاشعورية، وبين الانشطة التوافقية والابتكارية للفرد، «ان المشروع الوجودى، توجد متابعة فى الوحدة الاخيولية اللاشعورية، ويبقى من الصحيح أن الرغبات اللاشعورية هى صميم كياننا» (المرجع السابق، ص ٥٣٣).

ولكن كيف يمكن «لذاتية الميثوس ان تتحول عبر «التأويل» الى «اللوغوس» الذى هو ذاتية علمية، ان جاز القول، تجيب على أدق نحو ممكن على موضوعية الوقائع، ان لاجاش يورد لنا مثلا يوضح من خلاله كيف تحولت

الاخيولة عبر التأويل الى «معرفة علمية» : «رجل لم يكن يضاجع غير المحترفات، كانت لديه الاخيولة اللاشعورية التى قوامها انه امرأة تعانى الجماع، وتنجب طفلا، وكانت بعض المحترفات يمثلن بالنسبة اليه المحلل، مما وجد ما يدعمه – دون ما حاجة الى ذكر معطيات أخرى – عندما أعلن المريض ذات يوم في نهاية الجلسة، وهو ينهض من فوق الاريكة : «أنت أيضا تجعلنى أنام على ظهرى»، وفي مثل هذه الظروف، ونعنى عندما كان الاتصال بالمحترفة يتم والمريض نائم على ظهره، كان يحدث أن تفشل محاولاته للجماع، وكان هذا الفشل تصحبه سخرية في داخله، يمكن صياغتها كما يلي «انت لن تأخذنى»، وهكذا فان منطق تخييلته فى أن يكون امرأة تعاني الجماع ترتب عليه أن يعنى «تغييب نشوته»، لا العجز الجنسى الرجلي، بل التبلد الانثوى» (المرجع السابق، ص ص ٥٣٤ – ٥٣٥) .

فالتخييلة اللاشعورية عند المريض، لا يشعر بها، ولا يقول بها، ذلك «ان التخييلة لها عللها التى لا يعرفها العقل La fantaisie a ses raisons que la raison no connait poin: والتخييلة هى الاخرى لا تعرف هذه العلل، ولكن العقل وحد هو الذى يستطيع ان يكشف عنها (عقل المعالج من خلال التأويل) . واذا كان العقل يستطيع أن يكشف عنها ويمسك بها، فذلك بالطبع لان هذه العلل كافية – سبقا وبالفعل – فى الوحدة الاخيولية .وذلك معناه بعبارة اخرى «ان اللوغوس» حاضر – سبقا وبالفعل – فى «الميثوس»، أى أن الذاتية العلمية توجد ضمن الذاتية الصرفية .

إن النظرية «الاقتصادية – الدينامية» للتخييلة اللاشعورية، اى لهذا الذى يكشف عنه التأويل، انما يخص طبيعة التخييلة اللاشعورية : حركة لا شعورية للنفس تمتد متواصلة فى التخييلة قبل الشعورية والتخييلة الشعورية، وتتوقف فى الاخاييل الشعورية التى تنتهى اليها هذه الحركة»

(المرجع السابق، ص ٥٣٥)

ان هذه العبارة توضح لنا طبيعة التخييلة، وحركة الذاتية من ذاتية غير علمية الى ذاتية علمية، فالفكرة تبدأ «تخييلية لا شعورية» ثم تمتد متواصلة فى التخييلة قبـ الشعورية» و «التخييلة الشعورية» . وتتوقف فى الاخاييل Fantasme، حيث تصبح حقيقة علمية.

ومن هنا فالموضوعية إنما تكون بتخطى الذاتية الصرفة للعالم الخصوصى عالم الميثوس الى «الذاتية الموضوعية» ان جاز القول «للتأويل»، عالم «اللوغوس» . فالتأويل اذ يعيد بناء الوقائع فى صورة الانموذج الهيكلى، انما يقيم بذلك النظرية التفسيرية، او القانون التفسيرى الفهمى (الذى يختلف عن قوانين التواتر) .. مما يجيب «بالحقيقة» ، على موضوعية (الواقع.

ولا يفوتنا هنا، انه على هذا المتصل بين «ذاتية الميثوس» و «ذاتية اللوغوس» انما تتحدد درجات السرية بالنسبة للكائن البشرية. فذاتية الشخص، ليس امامها الا احتمالات ثلاث :

١ – اما ان يضحى بها نزولا على الموضوعية الخارجية، فيكون التوافق التواؤمى.

٢ – واما ان يتشبث بتلك الذاتية، فيظل عاجزا عن ان يتخلى عنها، وان كان فى الوقت نفسه، عاجزا عن ان يبلغ بها الى أن تكون موضوعية خارجية، فيكون العصاب أو الذهان حيث تتراجع الموضوعية شيئا فشيئا لحساب الذاتية.

٣ – واما ان يتشبث بذاتيته، ولكن ينجح فى أن يفرضها على الآخرين، ويحولها من مشاركتهم له، الى ذاتية موضوعية، وذلك توافق العالم أو الفنان، «فالفنان وقد انسحب من الواقع الى اخاييله، يجد طريقه عائدا الى العالم الموضوعى بأن يقدم اليه عمله الفنى» (فينخل، ١٩٦٩، جـ ٣، ص ١٠٧١).

«أما فيما يتصل بالموضوعية، فى علاقة الكلينيكى بالآخر، واعنى فى

حالة الملاحظة المشاركة من جانب الكلينيكي، فما من سبيل لتخطى الذاتية الى موضوعية التأويل الحق، الا بالرجوع الى ما وراء الذات، بحيث يمسك الكلينيكي بنفسه، ضمن اطارها الحقيقي، أي ضمن قاعها اللاشعوري، عندئذ وعندئذ فقط يتوقف الكلينيكي) ليمسك بالآخر. ضمن الاطار الحقيقي لهذا الآخر، وبعيدا عن كل ادراك اسقاطي .. ففهم الآخر مسألة مستحيلة قبل فهم الذات. وتظل الموضوعية بذلك، هي الوثبة الكيفية من عالم «الميثوس» بتخيلاته واخاييله، وكل مكونات قاعة اللاشعورى، الى عالم «اللوغوس» ، الذى يبنى موضوعية الوقائع – ان جاز القول «فى العالم الداخلى (عالم الذاتية التى تعى ذاتيتها) ، صرحا تأويليا (النظريات التفسيرية والقوانين الفهمية) ، يجيب «بالحقيقة» على «الواقع» وتلك هى «الموضوعية» الحقة. (صلاح مخيمر، ١٩٧٧ ، المقدمة) .

ويمكننا فى النهاية ان نقول مع لاجاش «ان الانتقادات الرئيسية الموجهة الى علم النفس الكلينيكي، انما تستند الى مثل علمى أعلى جد ضيق فى أفقه. فالمنهج الكلينيكي هو أصلح منهج لدراسة السلوك البشرى العيانى (لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ص ٧٢ – ٧٣) .

ثانياً : الأدوات الكلينيكية : Clinical tools

١ - المقابلة الشخصية : Personal Interview

تعد المقابلة الشخصية تكنيكا واسع الانتشار فى تقويم الشخصية،. ويمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمضمر. وأحيانا ما يطلق عليها «الملاحظة بالمشاركة Participant observation اذا تقوم عادة من خلال (ديالوج)dialogue بين الملاحظ (القائم بالمقابلة) in-terviewer والعميل client الذى تتم معه المقابلة interviewee، وينبغى ان يكون الملاحظ، أمباثيا empathetic (أى يستطيع أن يستشف مشاعر العميل ويحس بها ويشاركه فيها) وأهم ما يجب أن تتسم به المقابلة الأمانة والصدق

والثقة. ويمكن للقائم بالمقابلة المتمرس أن يكشف اغوار الشخصية أمامه. ويمكن تسجيل ما يدور في المقابلة ويفضل ان لا يعرف العميل ذلك حتى ينفض نفسه، ولا يتحرج اذا ما عرف بوجود جهاز التسجيل. وعلى القائم بالمقابلة ان يلحظ حركات العميل الارادى منها واللاارادى. وكذلك تعبيرات الوجه وفلتات اللسان، حتى يكون صورة شبه كاملة عن شخصية العميل. وترى «دافيدوف» Davidov ١٩٨٠ في كتابها «مدخل الى علم النفس» الطبعة الثالثة، انه يمكن تحليل وتفسير مادة المقابلة بصورة اكثر دقة، وذلك بملاحظة سلوك العميل واداءاته عن طريق مرآة ذات اتجاه واحد، وتضيف انه يمكن أيضا أن يقوم «الحاسوب» Computer بدور القائم بالمقابلة، اذا ما تمت برمجته في صورة أسئلة محددة يجيب عليها العميل.

والواقع ان هناك العديد من أنواع المقابلات. فقد يكون الهدف من المقابلة تشخيص «حالة» حتى يضع المعالج برنامجا لعلاج. وتسمى هذه المقابلة الكلينيكية Clinical inteview (انظر الفصل الخامس من الكتاب).

وقد يكون الهدف من المقابلة هدفا استشاريا أو هدفا ارشاديا، كما يطرح ذلك، اريكسون Erickson ١٩٥٩في كتابه «المقابلة الارشادية» The coun-seling interview وفي هذا الكتاب يقسم «اريكسون» المقابلة إلى أربعة أنواع:

(أ) مقابلة خاصة بالانتقاء لوظائف معينة، بمعنى أن الهدف هنا فحص مدى صلاحية الشخص لمهنة معين، تتناسب مع امكاناته وقدراته، وتتناسب في الوقت نفسه مع مطالب الوظيفة، أو العمل أو حتى نوع التعليم. ويهدف القائم بالمقابلة هنا الى انتقاء أنسب العناصر لمصلحة الشركة، أو المؤسسة التي تقوم بتعيين أفراد يراد انتقاء أفضلهم.

(ب) مقابلة خاصة بتجميع كم من المعلومات من العميل، وتفيد هذه المعلومات في توجيه الشخص، او مساعدته لاختيار ما يناسبه، ويمكن ان يطلق عليها المقابلة التوجيهية أو الارشادية.

(جـ) مقابلة خاصة باستيعاب التعليمات والأوامر الادارية، وفيها يهدف القائم بالمقابلة الى اعطاء التعليمات، والالتزام باللوائح ، ومحاولة تعديل سلوك العملاء، اذا ما كان ثمة تعارض، أو تناقض بين سلوكهم وادءاتهم، وتلك التعليمات التى تعبر عن نظم سير العمل فى هذه المؤسسة أو الشركة أو المصنع وتعد المقابلة هنا بمثابة مقابلة تعليمية.

(د) مقابلة خاصة بالتوجيه والارشاد الكلينيكيين، ويكون الاساس فى هذه المقابلة هو «العميل» الذى يلجأ إلى القائم بالقابلة (الموجه أو المرشد النفسى) لاستشارته فيما يعن له من قضايا أو مشكلات ساعياً وراء المساعدة وغالباً ما يتم هذا النوع فى العيادات السيكولوجية.

وهناك تقسيمات عديدة لأنواع المقابلات منها المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية والمقابلة المقيدة بأسئلة محددة، والمقابلة الحرة الطليقة، وهناك المقابلة العارضة، والمقابلة المقصودة، كذلك المقابلة السطحية، والمقابلة العميقة ... الخ من تقسيمات لسنا بصدد اضافة تفصيلات لها لعدم أهميتها بالنسبة لأهداف هذا الكتاب.

٢- الملاحظة: Observation

تقسم الملاحظة عادة الى نوعية: الملاحظة الحرة Free observation (غير المنظمة) والملاحظة المقننة (المنظمة) Systematic observation.

ويستخدم النوع الأو بطريقة مباشرة عادة فى الصفوف الدراسية وساحات اللعب والعيادات النفسية، كما يستخدم فى مجال نمو وتطور الأطفال والمراهقين. وفى كل الأحوال يفيد هذا النوع فى معرفة أنواع السلوك التلقائى فى مواقف طبيعية، وقد اتبع هذا الأسلوب العالم السويسرى «جان بياجيه» وذلك ليلاحظ تطور النمو المعرفى لدى الأطفال. كذلك يستخدم هذا الأسلوب المباشر فى الدراسات عبر الثقافية وقد قامت «روث بندكت» و «مارجريت ميد» و «مالينوويسكى» (انظر الفصل الثانى – البعد الثقافى) باستخدام هذا

الأسلوب فى دراساتهم للمجتمعات القبلية البدائية. ويصاحب اتباع هذا الأسلوب التعرف أيضاً على مدلولات التعبير المختلفة التى تصدر عن الشخص كتعبيرات الوجه وحركات الأيدى وفلتات اللسان، إذ يتم كل ذلك فى مواقف غير مشروطة، أو مقيدة. فلا يتصنع سلوكاً ما أو يمنع سلوكاً أو حركة ما، إذا كان الطرف الأو الموقف مخططاً له من قبل، إذ غالباً ما تتم عملية تصنع أو خداع من جانب الفرد ازاء ملاحظته. كذلك يفيد هذا الأسلوب فى العيادات السيكولوجية من خلال اللعب الجماعي بين الأطفال، فغالباً ما تعبر العابهم عن ألوان من الصراعات يعيشونها، ويتم تفريغ البعض منها من خلال اللعب، وعيد اللعب هنا بمثابة نفض (تفريغ) لهذه الصراعات.

ويستخدم النوع الثانى (الملاحظة المقننة)، إذ ما رأى الباحث ضرورة تسجيل أنواع السلوك فى المواقف المختلفة، ولابد من أن يخطط الملاحظ لما يريد بالتحديد معرفته، وعادة ما يتم هذا النوع عقد النوع الأول. إذ تعد الملاحظة الحرة بمثابة استكشاف مبدئى للشخصية المراد ملاحظتها، ثم يلى ذلك التعمق المدروس لملاحظة جوانب السلوك المراد دراسته، ومن أشهر التكنيكات المستخدمة للتسجيل ما يعرف باسم «كراسات الملاحظة». وفى ما يلى نموذجاً لكراسة ملاحظة أعدها كل من عطية هنا وعماد اسماعيل عام ١٩٦٣ لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي، قسمت هذه الكراس الى ستة أقسام:

القسم الأول: يشتمل على بيانات عامة ومعلومات عن الأسرة.

القسم الثانى: يتضمن بيانات عن الحالة الجسمية والصحية والفسيولوجية.

القسم الثالث: يحتوى على بيانات عن القدرات العقلية والذكاء والتحصيل المدرسي ... الخ.

القسم الرابع يتضمن مجموعة السمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى.

ويعد الأساس فى هذه الكراسة، ويقوم فى هذا القسم بملاحظة السلوك بموجب خمس تقديرات رتبية كل سمة من سمات الشخصية وكذا لكل سلوك اجتماعى وفيما يلى ثبت بهذه السمات وأنواع السلوك:

١- العناية بالمظهر الخارجي.

٢- المبـــــادأة.

٣- الثبات الانفعالى (الانفعالية).

٤- الضـــبط.

٥- المـــــرح.

٦- المشاركة الوجدانى الايجابية فى حالة السرور.

٧- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم النفسى.

٨- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم الجسمى.

٩- المشاركة الوجدانية الايجابية فى حالة الألم الجسمى.

٩- المشاركة الوجدانى السلبية فى حالة السرور.

١٠- المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم النفسى.

١١- المشاركة الوجدانية السلبية فى حالة الألم الجسمى.

١٢- الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية.

١٣- الاجتماع مع الآخرين.

١٤- القدرة على تكوين علاقة بالآخرين.

١٥- رعاية الغير.

١٦- حب الاستطلاع.

١٧- الميل الى التملك.

١٨- التركيز.

١٩- الرغبة فى المرح وحب الظهور.

٢٠- القيادة.

٢١- السيطرة.

٢٢- الطاعة.

٢٣- العدوان المادى.

٢٤- العدوان اللفظى.

٢٥- الايثار.

٢٦- المنافسة.

٢٧- الغيرة.

٢٨- الحماس.

٢٩- الشجاعة.

٣٠- المثابرة.

٣١- الاحساس بالنقد.

٣٢- تقدير الذات.

القسم الخامس: ويشتمل على مجموعة من الملاحظات العامة (متنوعات).

القسم السادس: ويشتمل على النواحد الملاحظة كالاضطرابات النفسية التى لوحظت على الفرد موضوع الملاحظة.

من مميزات هذه الكراسة صياغة السمات فيها بطريقة اجرائية مما يسهل على الملاحظ عملية التقوم، كذلك أمام كل سمة خمس بدائل أو رتب بحيث يتمكن الملاحظ من تحديد درجة هذه الصفة أو شدتها. وحين تطبق هذه

الكراسة لابد وأن تستمر فترة الملاحظة لمدد طويلة نسبياً حيث تتاح للملاحظ الفرد الكافية لملاحظة الفرد وتقويم السلوك لديه فى أكثر من موقف.

ثمة كراسات أخرى وبطاقات للتقويم نذكر على سبيل المثال منها: بطاقة تقويم الشخصية. اقتباس محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسى.

بطاقة تقويم المدرس من اعداد أحمد زكى صالح...

بطاقة تقويم المعلم فى المدرسة الثانوية اعداد عزيز حنا داود ..

ثمة مجموعة من الشروط المهمة التى ينبغى مراعاتها عند اتباع أسلوب الملاحظة:

(أ) شروط موضوعية Objective conditions:

وتتمثل فى استخدام الملاحظة وفق نظام خاص تحدد فيه الجوانب التى يراد ملاحظتها، كذلك ينبغى أن تسجل المعلومات آنيا حتى لاينسى الملاحظ ما يذكر اذا ما تركت الأمور على اعنتها، كما ينبغى أن لايتأثر بالانطباعات المسبقة أو يتأثر بالهالة halo effect.

(ب) شروط سيكولوجية Psychological conditons:

يطرح «فان دالين» Van Dalen أربعة عوامل سيكولوجية. ويحث الملاحظ على اتباعها حين يؤدى هذه المهمة وتتمثل فى: «الانتباه» ويعده دالين شرطاً مهماً للملاحظة الناجحة، حتى لاتفوت الملاحظ أية بادرة أو شئ عارض أو حتى ملامح تتضح فى تصرفات الشخص الملاحظ. كذلك يشير «دالين» الى أهمية سلامة حواس الملاحظ بحيث يستطيع أن يسمع ويرى بدقة كل ما يجرى أمامة من أحداث، والعامل الثالث هو نضج عملية الادراك لدى الملاحظ، حيث يتمثل ذلك فى قدرته على تأويل (تفسير) كل مايجرى أمامه من أحداث. ويختتم دالين عوامله الأربعة بقدرة الملاحظة

على التصور بحيث يستطيع أن يرسم صورة دقيقة لحالة الشخص الذي يلاحظه، بحيث تتكامل جوانب الرؤية الدقيقة لكل ما يجري أمامه من أحداث ويشير «جيلفورد» ١٩٥٩ Guilford الى ثلاثة طرق عادة ما تتبع أثناء استخدام تليك الملاحظة وهي: (عن سيد غنيم ١٩٧٥ سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها).

(أ) طريقة العينة الزمنية:

يتم بموجب هذه الطريقة ملاحظة الشخص على مدى فترة زمنية معينة، قد تكون فترة قصيرة (عدة ثوان) أو قد تكون فترة طويلة (عدة ساعات)، وذلك وفقاً لنوع السلوك الملاحظ، والهدف من الملاحظة، وعدد الملاحظات المطلوبة وقد تتركز الملاحظات في يواد واحد، أو قد تتوزع على عدة أشهر أو سنوات.

(ب) طريقة عينة الحدوث:

فبدلاً من ملاحظة السلوك في مواقف مختلفة، يتم في هذا النوع اختيار حالات معينة من السلوك (عينة) ويلاحظ مدى تواتر حدوث هذا النوع خلال فترة زمنية قد تطور وقد تقصر.

(جـ) طريقة التقارير المسجلة:

في هذه الطريقة يقوم الفرد نفسه - خصوصاً الراشد - بكتابة تقارير عن نفسه، وعن سلوكه في مواقف مختاره، كاستجابات الغضب لديه وفترات القلق .. الخ وهذا الأسلوب لايتسم بالعملية، فقد تصبح مثل تلك التقارير مجرد مذكرات يومية بتسلسل الأحداث، وقد يغفل تسجيل أشياء تعد مهمة من وجهة نظر السيكولوجي.

ثالثا: الاختبارات الاسقاطية Projective Tests

١ - اختبار تفهم الموضوع: Thematic Appereception Test (T.A.T.)

الأسس التى يقوم عليها الاختبار:

ابتدع موراى ومورجان Murry & Morgn هذا الاختبار عام ١٩٣٥ وهو يتألف من ثلاثين لوحة تمل كل واحد في الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص في مواقف غير محدودة، مما يسمح بادراكها على أنحاء مختلفة، وبينها لوحة بيضاء. بعض اللوحات خاصة بجميع الذكور وتحمل الرمز BM . وبعضها الآخر خاص بالذكور فيما فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز M . بينما بعضها خاص بالذكور تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز B وهناك لوحات خاصة بجميع الاناث، وتحمل الرمز GF بينما توجد لوحات خاصة بالاناث فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز F ولوحات خاصة بالاناث تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز G نطلب من الشخص أن يبتدع قصة من منظر اللوحة ونفهمه أن القصة لابد وأن تنطوى على ماض نتبين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ماهو عليه الآن. كما لابد وأن تنطوى القصة على نهاية توضح ما ستنتهى اليه الأحداث.

ويرى «مخيمر» أنه ينبغي أن تكون الاجابة كتابة لما يطنوى عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة. وأنه ينبغي تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالي للشخص وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليمات المختلفة ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نقاط ولابد لفهم الاجابات وتشخيص الحالة من أن نطلب الى الشخص الكثير من المعطيات عن تاريخ حياته. وينبغي أن ننظر الى الاجابات وسلوك الشخص بحسابانهما وحدة كية. (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٣٧٨ - ٣٧٩).

ودعوة المفحوص الى تكوين قصة أو حكاية تتعلق بما يدور بالصورة،

وتتحدث عن أحوال الأشخاص والأحداث التى يجرى فيها، ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ويحاول أن يستشف منها ما يحتمل فى نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة. والأساس الذى يقوم عليه هذا الاختبار هو أن «القصص التى يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة فى شخصيته على أساس نزعتين الأولى نزعة الناس الى تفسير المواقف الانسانية الغامضة. بما يتفق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وأمالهم المستقبلة، والثانية نزعة كثير من كتاب القصص الى أن يغترفوا بطريقة شعورية أو لاشعورية الكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات. (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٢٦ – ١٢٩).

وهذا الأساس السابق اصطلح على تسميته بالحتمية النفسية Psychologi-cal degerminisim والحتمية النفسية من الافتراضات الأساسية فى تفسير اختبار تفهم الموضوع. ويعد فرض الحتمية النفسية حالة خاصة فى قانون العلية بمعنى أن كل شئ يقال أو يكتب بوصفه استجابة لمثير – شأنه فى ذلك شأن كل نتاج سيكولوجى له معناه وسببه الدينامى (محمود الزيادى، ١٩٦٩، ص ٢٢٤).

المسلمات التى يقوم عليها الاختبار:

يقدم «لندزى» عدة مسلمات يرى أن اختبار تفهم الموضوع يقوم عليها وهى:

١ – إذا قدم للفرد موقف منبه يسمح باستجابات مختلفة، فان الاستجابات المعنية التى تصدر عنه تعكس أنماطه الاستجابية المميزة ونزعاته الاستجابية.

٢ – إذا كانت الاستجابات الممكنة غير محدودة نسبيا (غموض المثير)،

فإن نزعات الاستجابة سوف يكشف عنها مدى أوضح مما يكشف عنه في حالة تحديد الاستجابات الممكنة(١).

٣- إذا تحرر موقف الإستجابة من قيود الواقع المألوف، فإنه يمكن استثارة النزعات الاستجابية التي يتردد في الاعتراف بها والتي قد لايكون واعياص بها فضلاص عن النزعات الاستجابية التي يعرفها والتي لايتردد في الاعتراف بها.

٤- الاستجابات المعينة الممكنة لاتحدد فقط بالدوافع والخصائص الثابتة نسبيا ولكنها تتحدد أيضا بعمليات وسيطة Intervening مثل دفاعات الفرد وطرازه المعرفي.

٥- تتحدد الاستجابات الممكنة جزئيا بالعوامل التالية:

(أ) الحالات الانفعالية الوقتية مثل الحزن والاحباط والضيق.

(ب) عوامل القدرة والأداء مثل الذكاء العام والسهولة اللفظية.

(جـ) عوامل المنبه مثل اللون والحجم والمضمون والتظليل.

(د) الأنماط الاستجابية Response set مثل السرعة والدقة والانصياع.

٦- المعنى الذي يضيفه المفحوص على موقف الاختبار يؤثر في تحديد أنماط الاستجابة، وفي تحديد الحالات الانفعالية.

٧- يتأثر موقف الاختبار بعوامل مثل:

(أ) العلاقة بين الفاحص والمفحوص، وهي تتأثر بدورها بشخصية الفاحص.

(ب) الموقف الفيزيقي الذي يطبق فيه الاختبار.

(جـ) خبرات الحياة التي تعرض لها المفحوص في الماضي.

---

(١) تقوم «الاشاعة» على هذا الاساس حيث يكون المثير هاماص وغامضا في نفس الوقت (صلاح مخيمر، ١٩٦٧ شائعات معركة يونيو ١٩٦٧، القاهرة الانجلو المصرية).

(د) خبرات المفحوص بالاختبارات السيكولوجية.

(هـ) العوامل الاجرائية المختلفة مثل تعليمات الاختبار.

٨- الجماعات التي ينتمي اليها الفرد (الطبع والعنصر والثقافة) تؤثر في تفسيره لموقف الاختبار وفي أدائه.

٩- هناك علاقة «تناظر» Isomorphic بين استجابات المفحوص في موقف الاختبار، وسلوكه المميز، أي أن الاستجابات والدوافع المعبر عنها أو المتضمنة في موقف الاختبار توجد أيضاص بوصفها نزعات سلوكية في الحياة العادية للمفحوص، الا أن هذا الموقف يكون أكثر تعقيداص من موقف الاختبار.

١٠- هناك خصائص معينة منتظمة في شكل الاستجابة أو نمطها ترتبط بالنزعات السلوكية المميزة للمفحوص بالرغم من عدم وجود تشابه أو تماثل ظاهر بين الاستجابة والسلوك المتنبأ عنه، فمثلا استجابة الحركة قد تشير إلى معنى الحياة الداخلية. ونسبة الافعال الى الصفات قد ترتبط بنزعات حضارية.

١١- تتمثل أحياناص النزعات الاستجابية المميزة للمفحوص بور غر مباشر أو رمزية في الاستجابة الممكنة لموقف الاختبار.

١٢- الاستجابات التي تختلف اختلافاً ملحوظاً عن الاستجابات التي يعطيها نفس الشخصي لمواقف مشابهة، يغلب أن يكون لها دلالة أهم من دلالة الاستجابات التي تشبه الى حد كبير الاستجابات التي أعطاها في مواقف أخرى.

١٣- الاستجابات التي تستثار من منبهات مختلفة، يغلب أن تعكس جوانب هامة من الشخصية. (لندزي Lindzey، ١٩٦١، ص ١٤٦ - ١٤٩).

الاختبار ونظرية التحليل النفسي:

يعد اختبار تفهم الموضوع وسيلة لفحص ديناميات الشخصية، كما تعبر

عن نفسها فى العلاقات الاجتماعية والأسرية، وفى ادراكها وتفسيرها، وهو أحد الاختبارات التى تستند الى نظرية التحليل النفسى وتعتمد على مفاهيمها الأساسية:

١- اللاشعور: يستند الاختبار الى أن هناك نزعات ورغبات وخبرات موجودة لدى الفرد ولكنه لايعرفها، ومن ثم لايمكنه الافصاح عنها فى مواقف الحياة، أو فى استجابته على الاختبارات السيكومترية. ولكن هذه المادة اللاشعورية يمكنها تخرج ضمن تخيلات الفرد فى قصص على لوحات الاختبار.

٢- الكبت: ان هذه الحفزات والرغبات والخبرات التى توجد فى لاشعور الفرد كان من الممكن أن تخرج الى حيز الشعور، لولا هذه القوى التى تحول دون ظهورها، التى يطلق عليها «القوى الكابته».

٣- الاسقاط: أن مفهوم الاسقاط مفهوم تحليلى نفسى لا جدال. وبالرغم من أن مفهوم الاسقاط، كعملية دفاعية تستخدمها «الأنا» فى الصاق ما لا ترضى عنده من نزعات لاشعورية بالآخرى. وبالرغم من امتداد هذا المفهوم ليتناول أكثر من نوع واحد من الظواهر النفسية، فأنه يقصر على استيعاب ما يستثيره الاختبارات الاسقاطية المختلفة من عمليات نفسية، ذلك أن الاسقاط كما يقرر «فرويد» فى كتابه (الطوطم والتابو)، ليس من الضرورى أن يكون عملية دفاعية، بل أنه قد يظهر أحياناً فى المجالات التى لايكون فيها ثمة صراع. أن اسقاط الحالات الداخلية على العالم الخارجى عملية أولية تؤثر بدورها فى ادراكاتنا الحسية، وتساهم بنصيب كبير فى تشكيل عالمنا الخارجى، وفى ظروف لم تحدد بدقة بعد - يمكن أن نسقط ادراكاتنا الذاتية للعمليات العقلية والانفعالية على العالم الخارجى، كمدركات حسية. وتدخل فى تشكيل عالمنا الخارجى، فى الوقت الذى كان يجب أن تظل فيه فى عالمنا الداخلى (فرويد Feud، ١٩١٨، ص ٨٥٧). ويعتقد «بللاك» أن هذه العبارة التى وردت على لسان فرويد تحوى كل ما هو

ضرورى ولازم لوضع نظرية سليمة عن الاسقاط عامة. «قصور المدركات السابقة التى يكونها الفرد تؤثر فى ادراكه للمثيرات الرهنة». آبت وبللاك Abt & Bellak، ١٩٥٩، ص ٢٩) . فمهوم الاسقاط هنا يبين لنا كيف أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً فى ادراك الواقع الخارجى. وجدير بالذكر هنا أن العوامل الداخلية تلعب دوراً حاسماً فى ادراك الواقع الخارجى.

وجدير بالذكر هنا أن ابهام الموقف وغموضه ف يالاختبارات الاسقاطية واعطاء المفحوص الحرية المطلقة فى إعادة بناء Reconstruction الموقف الخارجى (المثير يؤدى الى اتاحة الفرصة للعوامل الداخلية للقيام بدور رئيسى.

٤- التوحد: أن توحد المفحوص مع أحد شخصيات القصة التى يصنعها انما يمثل «القناة التى تتيح الرغبات والحفزات المكبوتة أن تخرج، وقد تم الصاقها بضخية فى القصة أو بعدد من شخصياتها. ويهمنا هنا أن نشير الى أن الموقف السيكومترى، من هذه النقطة موقف بالغ التبسيط والسذاجة، فهو يحدد البطل فى القصص، بوصفه موضوع «التوحد» للمستجيب، وذلك استناداً الى أشياء كثيرة، منها أن يكون من نفس سن وجنس المستجيب، وذلك أنه يقوم بنفس العمل أو تكون له نفس الاهتمامات .. كذلك يحدد البطل - موضوع التوحد - بأنه مركز القصة أو الشخصية الأولى التى تدور حولها أحداث القصة أن البطل بهذا الوضوح القاطع لايكون دائما هو موضوع «التوحد» الوحيد للمستجيب بل كثيراً ما يكون موضوع التوحد لمستجيب شخصية غير ظاهرة، كل منها ترمز لجانب معين من جوانب شخصيته. «فالتوحد المتعدد» ذلك المفهوم الذى أشار الى جونز Jones فى كتابه هاملت والأوديبية Hamle and the Oedipus من المفاهيم التى كثيراً ما تفوقت على أصحاب الاتجاه السيكومترى فى تفسير الاختبار، إذ أن البطل - كموضوع توحد للمستجيب - بهذا الوضع القاطع كثيراً ما يرمز للجوانب الشعورية أو غير العميقة أو التى لاتلقى مقاومة شديدة من الشخصية.

٥- الأزاحة: أن هذا الميكانيزم الدفاعي كثيراً ما نلتقى به فى استجابات المفحوصين على الاختبار. ويظهر في صورة ازاحة الميول والمشاعر التى تتعرض لكبت شديد، الى موضوعات أخرى تافهة وبعيدة، «فالعدوانية تجاه الأب مثلاً تزاح من البطاقات التى تستثير استجابات تتصل بالأسرة - الى موضوعات تفاهة، وازاء بطاقات لاتستثير استجابات أسرية وفى سياق غير أسرى. وهنا ينبغى أن نشير أيضاً إلى أن النظرية السيكومترية قد تحول بيننا، وبين ادراك المعنى العميق لمثل هذا الموقف فاغفال استجابات من هذا النوع برغم ندرتها الاحصائية قد يفوت علينا فهم الحقيقة ويوقعنا فى فهم سطحى خاطئ فنتوهم فى الصورة الدفاعية صورة حقيقية، وعميقة لبناء الشخصية». (فرج احمد فرج، ١٩٦٥، ص ٦٧).

٦- الطرح ومقابل الطرح: «لقد قام الدليل على أن أى علاقة بين فردين من الناس انما هى أولاً وأخيراً علاقة بين ذاتية، وبالتالى فان الموضوعية الحقة هى التى تأخذ فى الاعتبار متغير الذاتية، وبعبارة أخرى فأنه لاسبيل الى استبعاد الطرح Transference ومقابل الطرح Counter transference فى أى موقف انسانى بما فى ذلك موقف المجرب فى معمل علم النفس أو موقف القياس النفسى (مصطفى زيور ١٩٦٩، التصدير).

ويرى لندزى أن «العلاقة بين الفاحص والمفحوص في اختبار تفهم الموضوع يكون لها تأثير هام في الاستجابة. فقد ينظر المفحوص الى الفاحص بوصفه أعلى منه أو بوصفه زميلاً له أو أقل منه، وقد تعتبره مشجعاً وعطوفاً أو مهددات وشريراً، وقد يرى فيه شخصاً غامضاً، أو شخصاً يسعى الى معرفة شيئ أكثر عن الناس، الى غير ذلك من تفسيرات قد تؤثر فى الاستجابة، هذا فضلاً عن أن ماهية الفاحص من حيث سنة وجنسه وأسلوبه واتجاهه نحو المفحوص. كل هذه عوامل قد يكون لها أثرها فى الاستجابة وفى تعاون المفحوص (لندزى Lindzey، ١٩٦١، ص ١٦٩).

ويذكر بللاك «أن العلاقة بين المفحوص والفاحص تشبه في مشاكلها تلك التي تقابلها في موضع «الطرح». ومن ثم فإن الجو الأمثل لموقف الاختبار هو الذي يشعر فيه المريض بأنه هو والمعالجة يعملان سوياً ويجد في أمر هام للغاية، ومفيد بالنسبة له وليس بأمر يحمل في طياته نذر التهديد» (بللاك Bellak، ١٩٥٤، ص ٤٠).

وعلى هذا يمكننا أن ننظر إلى ما يزودنا به اختبار تفهم الموضوع T.A.T. من استجابات في ضوء مفاهيم التحليل النفسي السابقة وغيرها من بقية المفاهيم والمبادئ التحليلية.

ان اختبار تفهم الموضوع، بوصفه مجموعة من الصور تختلف درجات غموضها وخصائصها الموضوعية. وان كانت تمثل عينة واسعة لمختلفة المواقف الانسانية وغير الانسانية يتيح للمفحوص أن يمزج بين عالمة الداخلي، وواضعة النفسي، وبين الخصائص المادية لهذه المدركات التي تمثلها بطاقات الاختبار، الا أن الغموض وعدم الوضوح، واطلاق العنان للخيال ازاء هذه المثيرات وتكوين قصة عنها، يجعل الوزن الاكبر هنا لعامل البناء الداخلي. ان الاستجابة هنا تصبح بمثابة محصلة لالتقاء الواقع الخارجي، والواقع الداخلي، غير أن فهمنا لهذه الاستجابة يجب أن يكون مستمداً من فهمنا النظري للعمليات الأولية، والميكانيزمات الدفاعية، ومراحل النمو النفسي والجنسي .. الخ.

الثبات والصدق والمعايير:

لم يثر من الجدل فيما يتصل باستخدام الأساليب الاسقاطية، قدر ما أثير حول استخدام الكم والاحصاء في معالجة بياناتها (لندزى Lindzey ١٩٦٥، ص٧٠). فهناك خلاف ظاهر بين علماء النفس حول قياس صدق وثبات هذه الاختبارات الاسقاطية ففريق كبير من علماء النفس، ممن يستخدمون هذه الاختبارات يؤمنون بأنها تزود الباحث بمعطيات هامة عن ديناميات

الشخصية، وأن الاتفاق كبير بين نتائجها وبين التشخيص الكلينيكي الذي يقوم به الباحث، وأن مسألة الثبات والصدق لاتعتبر مشكلة حقيقية وأن الغرض الذي وضعت من أجله هذه الاختبارات غرض كلينيكي (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ٣٠) ويقرر «هولت» أن اختبار تفهم الموضوع T.A.T. ليس اختباراً بالمعنى المفهوم في مقاييس الذكاء، وبالتالي فأنه يصعب تطبيق مفاهيم الثبات والصدق عليها، بغير كثير من التحفظ، فاختيار تفهم الموضوع - بحسب رأى هولت - يقدم لنا جانباً من السلوك يمكن تحليله بعديد من الطرق، ويشكل الأساس لاستنتاج خصائص عديدة للشخصية، ومن هنا فان «هولت» يرى أننا إذا ما تساءلنا عن الثبات والصدق فى اختبار تفهم الموضوع، فينبغى أن نتساءل عن ثبات وصدق السلوك اليومى (هولت Holt، ١٩٥٢، ص ٢٢١-٢٢٢) . ويوضح «بللاك» الصعوبات التى تعترض الباحثين فى هذا المجال بقول «ان من المشكلات العويصة التى يتعين على السيكولوجيين الأكاديميين مواجهتها صعوبة تطويع الأساليب الاسقاطية للطرق المألوفة فى تقدير الثبات والصدق. ففى بناء معايير لاختبارات الذكاء والتحصيل يتبع منهج واضح، فتختبر عينة ممثلة للمجتمع، وتبنى المعايير على أساس منحنى التوزيع، ويقارن أى فرد بعد ذلك بالنسبة لأداء عينة التقنين، وتعين له نقطة معينة على التوزيع.

مثل هذا المنهج يصعب تطبيقة بالنسبة للأساليب الاسقاطية، فأولاً يكاد يكون من المتعذر اختيار عينة تمثل قطاعاً كبيراً من المجتمع، وخاصة بالنسبة لاختبار مثل اختبار تفهم الموضوع TAT، يقوم على أساس تحليل مضمونه ديناميآ، اذ أن هذا المضمون يتأثر تأثراً لا نهائياً بالأبنية الحضارية الفرعية بقدر اكبر بكثير، مما هو الحال بالنسبة لمقاييس الذكاء، أو حتى اختبار رورشاخ مثلاً. وحتى إذا أمكن اتباع هذا المنهج المعيارى، ولو بقدر معين فأن فائدته لن تكون كبيرة. ذلك أنه فى الأساليب الاسقاطية لا نهتم فقط بموقع الفرد بالنسبة لمنوال السلوك فى مجتمع، ولكننا نهتم أيضاً وأساساً بجوانب الاستجابة المميزة لهذا الفرد بالذات.

وإذا طبق المنهج الاحصائى فى الأساليب الاسقاطية، فأنه يكون منهجاً «ذاتياً، تجزيئياً، بينما تكمن قيمة الأساليب الاسقاطية فى نظرتها الكلية للشخصية ومن ثم فأن تجزئة الاستجابات يفقد النتائج كثيراً من دلالاتها» (بللاك Bellak ١٩٥٤، ص ٣١-٣٣)

وعلى الرغم من وجهة نظر بللاك هذه فأنه يقدم لنا استمارة لرصد وتحليل القصص فى اختبار .T.A.T، تتضمن بنوداً للتقدير وان تكن قد استمدت من مفاهيم التحليل النفسي، كالتطابق والصراع والحيل الدفاعية (الكبت - التكوين المضاد - التبرير - العزل - النكوص - الانكار) ... والقلق ... الخ، الا أنها تهدف فى النهاية الى حساب «تكرار» ظهور هذه البنود فى قصص المفحوص. وبللاك فـ بذلك لايختلف عن «مورای Murray» الذى أكد أن تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع يحتاج إلى فاحص خبير بالاختبار، تم إعداده إعداداً جيداً ليكون ملماً بالأمراض النفسية والعقلية ومبادئ التحليل النفسي. (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٣٩). ثم راح ينظر الى الاستجابات من زوايا متعددة الرؤى مثل البطل الرئيسى الذى يظهر فى القصص والحاجات والضغوط البيئية. سعياً وراء تقدير كمى لهذه الاستجابات ومعالجة احصائية للنتائج (المراجع السابق، ص١٤٤).

وفى نفس هذا الاتجاه سار تومكنز Thomkins (١٩٤٧) الذى وضع قوائم أربعة رئاسية يسير وفقها تحليل القصص هي:

١- المتجهات Vectors.

٢- المستويات Levels.

٣- الظروف Conditions.

٤- الخصائص Qualities.

وكذلك شتيرن Stern (١٩٥٠) الذى قدم طريقة تقضى بأن يقوم الفاحص بتقدير الاستجابة في جدول، يشتمل على الموضوع – ارتباط الصفة بالصورة ارتباط عناصر القصة فيما بينها – الاتجاه العقلى – الاتجاه الوجدانى – البطل – الموقف – المحتوى.

وعلى الرغم من أن هذه البنود، وفئات التقدير التى وضعها أصحابها سعياً وراء مزيد من الموضوعية، فأن الخبرة الحية فى تطبيق الاختبار تضعنا أمام جوهر الأزمة العلمية الناجمة عن هذا المنهج، وتطرح أمامنا تساؤلاً ملحاً قوامه: ماذا نفسر؟ وكيف نفسر؟

أن القصة الثانية التى أدلى بها أحد العصابيين القهريين – فى الدراسة الحالية على اللوحة 8BM تعتبر مثالاً حياً على ذلك:

«فيه انطباعين عن الصورة مختلفين عن بعض. الشخص اللى موجود أصيب فى حادثة يعنى مما أقل فيه رصاص فى ذراعه، والشخصى اللى فى أيده سكينة أو مطوة بيحاول اخراج الجزء أو الرصاصة، يعنى هى حاجة دخلت جسمه وبيحاول يخرجها من ذراعه أول حاجة بيعملها عشان يقدر ينقذه بعد كده. وشايف انطباع تانى مخالف مما يعنى الاشخاص دول ارتكبو جريمة مع الشخص هو قتلوه فيها، وعايزين ياخدوا جزء من جسمه يعنى نتصور أن ده جاسوس وعايزين يخدوا ذراعه علشان يثبتوا للدولة بتاعتهم أنهم قتلوه، وهنا بيقطعوا ذراعه يخدوه كدليل يثبتوا بيه انهم قتلوا الجاسوس وبعدين الشخص الظاهر فى الصورة ولابس غامق منفصل عن الصور يعنى مالهوش علاقة بالأحداث اللى فى الصورة، يعنى كان ممكن ما يبقاش فى الصورة خالص. يعنى هى الصورة كانت تبقى طبيعية اكثر لو هو مش فيها. يعنى هو ممكن يثير حاجات كثير مثلا لو جت المباحث ممكن يسألوه. هل هو جاسوس ولا مش جاسوس، ولما هو مش جاسوس أيه اللى جايه فى الوقت ده بالذات. وليه تم ارتكاب الجريمة أمامه مباشرة. ومن

خلال التحقيق اللى حا يستمر مع الشخص ده، هو ان كان جاسوس حايقدروا يوصلوا منه لحاجات كثيرة وخطيرة. ومن المنتظر اللى يبدو أنه منفصل عن الأحداث يبقى شخص عنده امكانيات كثيرة، ولو كان مش جاسوس حيطلع براءة ويروح لحال سبيله. بس .. طيب أنا لاحظت أن فيه فى الآخر فيه بندقية ده يؤكد أن فيه جريمة ممكن يكون هم اللى ارتكبوها وممكن يكون حد تانى. وممكن يكون انتحر بيها فى ذراعه، يعنى ممكن قلبه أو دماغه ويؤدى الى اصابة مباشرة.

أننا إذا ما أردنا ان نقدر هذه الاستجابة على أساس من المحتوى الظاهر فاننا ستفشل فى تحقيق ذلك، وسوف نجد أنفسنا أمام جوهر القضيرة، ولن نخرج منها اذا نفذنا ما يقترحه «موراى» أو «بلاك» أو «شتيرن» أو غيرهم من أن نقدم القصة على فئات التقدير التى ترتكن اليها، ثم تضيف فئات جديدة تتضمن التشكك أو الغاء الاستجابة أو التأرجح بين النقيضين، فان ذلك يلغى أى قيمة علمية للتفسير، فالمسألة لن تكون مجرد عناصر جديدة تضاف الى ما سبقها، بل ان «التشكك والتردد» وطرح عديد من الاحتمالات والغاء ما سبق من استجابات انما يعنى استحالة اقامة فئات وبنود للتقدير. وفى الوقت نفسه فان «التشكك وطرح عديد من الاحتمالات والغاء ما سبق من استجابات» هى فى حد ذاتها استجابات تعيننا بأكثر من أى شئ آخر فى القصة. ومن هنا لا يمكن تجاهلها فى أية محاولة لاقامة التفسير.

أن المخرج الوحيد من هذه المشكلة هو أن تعتبر القصة بمثابة جشطلت ذى دلالة ومغزى، ومن ثم نبذل الجهد العلمى الحقيقى فى محاولة فهم ما تنطوى عليه الاستجابة من معنى، ومن هنا سوف يجد المفسر انه لا مناص أمامه من اللجوء الى المحتوى الكامن للاستجابة، حتى يتسنى له أن يدرك هذا المعنى. ويقدمه من خلال تفسيرات فاهمه وبالتالى فانه يقترب من الانسان فى هذه الحالة الأخيرة، بقدر ما يبتعد عنه اذا ما لجأ الى المحتوى الظاهر للاستجابة والى بنود فئات التقدير.

ان المفسر هنا من خلال هذا المنهج - نهج المحتوى الكامن - ليعد أكثر موضوعية وصدقا، مما هو عليه من خلال النهج الآخر - نهج المحتوى الظاهر وفئات التقدير - حيث يفقد هناك الانسان - موضوع علم النفس - باسم الموضوعية ذاتها.

ولنا أن نتساءل أية موضوعية تلك التى تقوم على المحتوى الظاهر للاستجابة، فتقوم من ثم على اغفال كل الميكانيزمات الدفاعية، التى تؤدى الى تحريف الاستجابة وتمويهها فنحن نجد على سبيل المثال أن «شتيرن» قد فسر بطريقته قصة لصبى عن اللوح (١٠) يقول فيها «دى صورة ابن، أبوه بيحبه كثير ويعامله بحنان ورفق وهو فى سبيل أن يقبله الولد بيقول لنفسه أن أباه بيحبه كثير، وأن من الواجب أيضا أن هو يحب أبوه كثير. والولد اشتغل وكسب نقود كثيرة وكان يعطيها لابيه، وكانوا هما الاثنين عايشين سعداء جدا». وانتهى ستيرن إلى أن «الابن يحب أباه اعترافا بالجميل، وأنه ليس ثمة صراع بنهما بل اتفاق واعتراف بالفضل». ذلك فى الوقت الذى يفسر فيه قصة المفحوص على الوحة 3BM على أنها «صراع بين الآباء والأبناء، وبكاء لفقد الوالدين، وعقاب عن طريق الأحداث ذاتها».

ثم لتأكيد «الصراع بين الابناء والآباء» فى اللوحة رقم (١١). (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٧٠ - ١٨٣).

فلو أن «شتيرن» نظر إلى قصص المفحوص على أنها «جشطلت» ووضع فى اعتباره مبدأ «التكامل» و «التقاء الوقائع» لتبين له أن «مساعدة الطفل لأبيه» فى اللوح (١٠) قد تخفى وراءها «عدوانية كامنة» وأن هذه الاستجابة قد ظهرت على هذا النحو بتأثير ميكانيزمات دفاعية كالانكار أو التكوين المضاد. وقد تكون مساعدة الطفل لأبيه، ليست تعبيرا من حب وانما تهدف الى أن تضع الأب فى موقف الضعف والاحتياج بينما تضع الابن فى موقف القوة والتفضل. ومن هنا فقد تكون عدوانية الابن تجاه الأب - والتى اتضحت فى اللوحة 11, 3 BM والتى تولد لديها شيئا من مشاعر الذنب هى

التى تسببت فى تلك الاستجابة وليس الحب والاعراف بالفضل.

ولكن ذلك كله ينبغى ألا ينسينا جوهر القضية. وهى أن أصحاب الموقف السيكومترى يحاولون نقل مفاهيمهم بموقفها النظرى الضمنى، الى اختبارات ترتبط باطار نظرى متكامل ومغاير تماما للاطار النظرى، الذى ظهرت داخله هذه المفاهيم.

فالمفاهيم السيكومترية، ترتبط أساسا بموقف نظرى معين من الشخصية، يقوم على اعتبارها ظاهرة شعورية فى أساسها. كما أن المجال الأساسى الذى ظهرت فيه مفاهيم «الثبات والصدق والمعايير» هو مجال قياس الذكاء والقدرات العقلية، وكل هذا حدد لها طابعها المميز.

بينما كان ظهور الاختبارات الاسقاطية نتيجة – وان جاءت متأخرة – لميلاد التحليل النفسى، ومن ثم فان اطارها النظرى، يعتمد أساسا على مفاهيم التحليل النفسى كالكبت واللاشعور والاسقاط وغيرها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فان هذه الاختبارات الاسقاطية ظهرت فى مجال دراسة الشخصية وصراعاتها وجنباتها الانفعالية ومن هنا «فان المشكلة الرئيسية هى محاولة نقل مفاهيم القياس النفسى الى الاختبارات الاسقاطية على الرغم من اختلاف طبيعة الموقف الفكرى النظرى لكل منهما، واختلاف المجال الذى يهدف الى دراسة كل نوع من هذه الاختبارات». (فرج احمد فرج ١٩٦٥، ص ٤٣).

ويكون لنا فى النهاية ان نتساءل : إذا كان الهدف من استخدام الاختبارات الاسقاطية هو الوصول إلى الأعماق لنتعرف على المستوى الكامن فيها، فكيف يصح لنا اذن أن نتجه إلى «تقدير المحتوى الظاهر» للاستجابات، باستخادم بنود للتقدير؟

وسوف نعرض فيما يلى بشئ من التفاصيل لمفاهيم الثبات والصدق والمعايير :

الثبـــات : Reliability

«ان معامل ثبات الاختبار هو معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونفسه، في فرصتين مختلفتين وبالرغم من ان لحساب معامل ثبات الاختبر طرقا مختلفة ولحساب هذا المعامل عمليا، فان الطريقة المباشرة تشتمل على تطبيق الاختبار الا انها تقوم جميعا على الأساس الذى سبق ايضاحه» (السيد خيرى، ١٩٧٠، ص ١٥) ... والاختبارات بهذا المعنى وسائل لقياس النواحى النفسية المختلفة، كما يقيس المتر النواحى الطولية، والكيلو النواحى الوزنية، والساعة النواحى الزمنية، وتعتمد صحة القياس على مدى ثبات الشيئ مرات متتالية» (فؤاد البهى، ١٩٧١، ص ١٣) وإذا كان هذا هو الثبات كما تقدمه كتب الاحصاء، فان هذا يجوز فى المقاييس التى تتناول ظواهر مادية ثابتة نسبيا كالأطوال والأوزان وما الى ذلك، وان كانت هى أيضا تتأثر بالظروف الخارجية. أما بالنسبة للظواهر النفسية، فان ثباتها لا يماثل ثبات الاشياء المادية. وان كان فى امكاننا القول بأن الأطوال تتأثر بالحرارة تماما كما أن الذكاء قد يتأثر بالظروف الخارجية المحيطة بالشخص أثناء قياس الذكاء. فان ذلك لا يمكن تطبيقه على ما تهدف اليه الاختبارات الاسقاطية. لأن أول عقبة سوق تقابلنا هى عبارة «نفس الشيئ» التى ترد دائما على تعريف ثبات الاختبارات السيكومترية. فالمشكلة الاساسية فى ثبات الاختبارات الاسقاطية، وخاصة ثبات الاستجابة عند اعادة الاختبار ترجع الى عدم الفصل بين جانبين أساسيين فى الاستجابات، جانب المحتوى الظاهرى، وجانب المحتوى الكامن. فقد تتغير صورة الاستجابات بفعل ميكانيزمات الدفاع، وقد تنقلب الى النقيض تماما بفعل التكوينات المضادة، إلا أن المعنى الكامن خلف هذه الاستجابات لا يتغير.

وعلى الرغم من ذلك فان «تومكنز» يقرر أن معامل ثبات الاختبار عن طريق اعادة تطبيقة مرة أخرى قد يصل الى ٨. أو ٩. وذلك باستخدام طريقة مورأى فى تقدير الحاجات والضغوط. ويتوقف حجم معامل الثبات

على عوامل منها الفترة بين مرتي تطبيق الاختبار، ودرجة الصلابة – المرونة لدى المفحوص. فنجد أنه بلغ ٨, عندما كانت الفترة الفاصلة بين التطبيقين شهرين فقط، وأنه انخفض الى ٦, عندما كانت الفترة ستة شهور وأصبح ٥, عندما وصلت الى عشرة شهور.

وعند المراهقين وصغار الأطفال حيث نمو الشخصية وتغيرها أمر مستمر، نجد أن معامل الثبات لا يتجاوز ٤٦, بينما كان أعلى من ذلك فى حالة مجموعة من العصابيين طبق عليهم الاختبار مرتين حيث بلغ ٠,١٩ وذلك لما تتسم به الشخصية من جمود (تومكنز Tomins ١٩٤٧، ص ٦).

وهناك جانب آخر من جوانب الثبات، وهو الاتفاق بين المفسرين المختلفين لنفس الاستجابات. ويقرر هولت Holt أنه كلما كان التصنيف مبسطا ويشتمل على فئات كبرى فانه يكون من الاسهل الحصول على ثبات مناسب، ولهذا السبب فان معاملات ثبات تصنيف فئات معقدة وعالية التمايز تكون عادة غير مرتفعة، فى حين ترتفع معاملات ثبات التصنيف على أساس فئات قليلة ومبسطة. (مايمان وكوتنر Mayman & Kutner ١٩٤٧، ص ص ٣٦٥ – ٣٦٨).

وكثيرا ما يكون انخفاض معامل ثبات التقدير والتفسير ناتجا عن عدم تدريب المشتغلين بالاختبار تدريبا كافيا أو عدم وجود اطار نظرى متكامل يحيط به المفسرون بدرجة واحدة وكافية.

لذلك يذكر لنا تومكنز Tomins ان الدراسات الخاصة بثبات الاختبار عن طريق الاتفاق بين المفسرين يكشف عن اختلافات بالغة فيما يتعلق بدرجة الثبات فهى تتراوح بين ٣, و ٩٦,. وأن هذا التباين يرجع لاختلاف نظم التفسير، ويرجع كذلك الى درجة ما يتحقق للمفسر من خبرة وتدريب، الأمر الذى لا يمكن دائما قياسه وضبطه.

ويذكر تومكنز أن موراى Murray قد تمكن فى العيادة النفسية بجامعة

هارفارد من استخدام نظام الفئات الذى أعده (الحاجات – الضغوط) مع تحقيق معامل اتفاق مرتفع، فقد درب بعض الاخصائيين تدريبا متعمقا. الى الدرجة التى اتفقت فيها تقديراتهم مع تقديراته بمعامل ارتباط قدره ٠,٩٥ .

ويشير تومكنز لبحث قامت بإجرائه «كلارك» لتحديد ما يسمى بثبات المفسر وقد حصلت على معاملات ارتباط بلغت ٠,٩ أو يزيد فيما يتعلق بفئات التقدير، ولكن فيما يختص بفئة «الحاجات» فلقد انخفض معامل الارتباط الى ٠,٣ وتضرب «كلارك» مثلا بعملية التقدير التى أدت الى هذا الانخفاض بقصة رجل يرغب في الزواج، حيث قدرت «كلارك» الرغبة فى أنها تتضمن حاجتين هما الحب والاشباع الجنسي، بينما قدرها مفسر آخر على أنها حاجة إلى الحب فحسب، ويرى تومكنز أن هذه المسألة تتعلق جزئيا بمدى وضوح تعريف فئات التقدير. (تومكنز Tomkins ١٩٤٧، ص ٤ ، ص ٥) . وينبغى أن نشير هنا إلى أن ما يسمى بثبات المفسر أو المقدر والذى يعتبر جانبا من جوانب ثبات الاختبار، انما يعكس مدى اتفاق المفسرين المختلفين فيما يقدمونه من تفسيرات لنفس القصص، وبعبارة أخرى فأننا هنا بصدد مدى صدق المفسر. ان ثبات المفسر ليس ثبات للاختبار اذن، وانما هو – في حقيقة الأمر – وسيلة لاختبار صدق التفسير، أى انه يمكننا أن نرد ما يعرف بثبات المفسر الى صدق التفسير والمفسر الذى يستعين باطار نظرى فيما يقدم من تفسيرات فاهمة، ومن ثم يعكس هذا مشاكل صدق التفسير والمفسرين، لا مشاكل ثبات الاختبار . (محمد رشاد كفافي، ١٩٧٣ ، ص ص ٧٥ – ٧٦) .

الصــــــدق : Validity

الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه. فمعامل الصدق لأى مقياس أو اختبار يبين مدى صلاحيته لقياس الصفة أو الخاصية المفقودة. وينبغى أن نفهم أن معامل الصدق المطلق لا معنى له، بمعنى أن الاختبار قد يكون

له معامل صدق عال فى قياس صفة خاصة، بينما يختلف الأمر بالنسبة لصفة أخرى.

ولكن الاختبارات الاسقاطية – كما يذكر نوتكات – ليست مصممة لتقيس سمة واحدة وهي لا تقوم بطريقة آلية. فالاختبار نفسه لا يتطلب الصدق. بقدر ما يتطلب تأويله ذلك. وبينما نجد مبادئ الصدق الخاصة بالاختبارات المهنية وسلالم الاتجاهات الاجتماعية معروفة تمام المعرفة، نجد الصدق فى حالة الاختبارات الاسقاطية أقل اتضاحا للفهم، ولاتحظ أهميتها الا بتقدير قليل. فقد يجل المشتغل باختبار تفهم الموضوع .T.A.T أن الصورة التى رسمها للمفحوص من خلال قصصه، ومن التماسك وأن أجزاءها مترابطة (التكامل والتقاء الوقائع) بحيث أنه لا يشعر بحاجة الى تبين الصدق الخارجي. وعلى أى حال فان الكثير من النتائج المستخلصة هي أمور كيفية يصعب اخضاع صدقها لاختبار موضوعي.

ان المشتغل باختيار تفهم الموضوع .T.A.T يبحث أكثر ما يبحث عن الصدق فى هذا الاتفاق بين ما يكتشفه من جوانب الشخص، والوقائع المعروفة من حياته (مبدأ التقاء الوقائع).

ونظرا لأن اختبار تفهم الموضوع لا يمكن تقويمه بدرجات، على الطريقة التى تتسم فى حالة اختبار للكفاءة المهنية مثلا، فانه فى العادة لا يخضع لهذا الدرب من طرائق تحقيق الصدق التى يألفها النفسانى المشتغل بالاختبارات المهنية. فبدلا من الصفة الواحدة (وهى النجاح فى الوظيفة) التى هى موضع التقويم فى الاختبارات المهنية، يجد الفاحص الاسقاطى نفسه أمام تقديرات لأنواع كثيرة مختلفة من الصفات التى لا يمكن أن تتحدد من الناحية السلوكية (نوتكات، ١٩٦٣، ص ص ٢٥٨ – ٢٥٩).

ومن هنا فان الاتجاه السيكومترى حينما يحاول نقل مفاهيمه الى المجال الاسقاطى انما يعزل الاختبار عن أساسه النظرى. ان الصدق هنا هو صدق

الاطار النظرى الذى يقوم عليه الاختبار. والمفاهيم النظرية الاساسية التى أدت إلى ظهور هذا الاختبار.

وفى مجال الدراسات الكلينيكية ينكشف لنا صدق أختبار تفهم الموضوع، ومثال ذلك تلك الحالة التى درسها «موراى ومورجان» والتى كشف فيها الاختبار عن جميع الاتجاهات الرئيسية التى أمكن كشفها بعد تحليل نفسى دام خمسة شهور. ولقد علق تومكنز على هذه الدراسة بقوله : أنه يمكن توجيه النقد إليها على أساس استخدام منهج لم يبرهن على صدقه بع (ويعنى التحليل النفسى لاثبات صدق طريقة أخرى غير صادقة) (تومكنز Tomkins ١٩٤٧، ص ١٠). ولكن تومكنز لم يتنبه فى تعقيبه هذا الى توافر محكات علمية يستخدمها المحللون النفسيون، وهى تثبت صدق ما يقدمونه من تفسيرات، وعلى الرغم من اعتراض تومكنز على منهج التحليل النفسى كمنهج صادق فانه يشير الى دراسة متعمقة قام بها لأحد المفحوصين، فوجد أن معظم الموضوعات الرئيسية فى قصصه على الاختبار بدت كمحتوى لأحلامه، ولكن لم تبد كل موضوعات الاختبار فى الأحلام كما هو الحال أيضا فى دراسة ساراسون Sarason التى كشفت عن وجود تشابه بين مادة الاختبار والاحلام فى ٣٤ حالة. ويخلص تومكنز من هذا كله الى أن الاختبار يلقى مزيدا من الضوء على ما يعتمل فى نفس الانسان من رغبات أ:ثر مما تبدى فى الأحلام. (المرجع السابق، ص ١١). ولعل من أهم الدراسات فى هذا المجال، مقارنة النتائج التى يزودنا بها الاختبار عن مجموعات ذات فروق معروفة كالفئات المرضية المختلفة، مع التشخيصات التى تم التوصل اليها. ومثال ذلك دراسة هاريسون Harrison (١٩٦٥) التى أوضحت أنه أمكن الوصول الى استدلالات تشخيصية صحيحة فى ٧٥٪ من الحالت المرضية فى مجموعة عددها ٤٠ مريضا مودعين باحدى المستشفيات.

وبوجه عام يمكننا القول بأن الدراسات التى استخدمت الاختبار فى

التشخيص الفارق Differential diagnosis وكشفت عن فروق في الاستجابات بين فئات مرضية مختلفة يمكن اعتبارها دليلا على صدق الاختبار، فمحك الصدق في مثل هذه الدراسات هو تأييد النظرة، والخبرة الكلينيكية لها. ومن هنا يتضح لنا مدى التناقض الذي يقع فيه «بلاك» عندما يقرر بأن مشاكل صدق اختبار تفهم الموضوع .T.A.T ينبغي معالجتها وحسمها في ميدان التجريب .... إذ أن الموقف الكلينيكي لا يختص باختبار صدق الأداة، وأن عالم النفس ينبغي أن يضع بين يديه أكبر قدر من المعلومات عن المريض بما في ذلك تاريخ حياته، فان قصص الاختبار تعتبر مكملة لتلك المعلومات (بلاك Bellak ١٩٥٤ ، ص ١٢٧) .

لقد فات بلاك ان الصدق في الاختبارات الاسقاطية ليس صدق الأداة، بل هو صدق التفسير والمفسر، ومن ثم فانه يصبح من واجب عالم النفس وقد توافرت له المعلومات الكافية أن يلجأ إلى معايير المنهج الكلينيكي من تكامل والتقاء للوقائع ووفرة وخصوبة وغيرها ليحقق صدق تفسيره، فذلك هو المبرر لاستعانة عالم النفس بهذه المعلومات.

ان بلاك يقع في تناقض واضح عندما يوصي بتوافر المعلومات عن تاريخ الحياة وغيرها لتكون في متناول مفسر الاختبار، في الوقت الذي ينظر فيه الى الاختبار على أنه أداة يتم حسم مشكلات صدقها في ميدان التجريب. ولم يدر بخلد بلاك انما يرد على نفسه عندما يقول «أنه بالنسبة للبعض فان المشاكل الرئيسية لم تتبد في الاختبار، وقد يرجع ذلك الى ميكانيزم التجنب Avoidance الذي يعوق بوجه خاص الحصول على البيانات الاسقاطية ، بحيث اذا ما تبين من سجل الاختبار أن المفحوص يستخدم التجنب كحيلة دفاعية رئيسية، فان هذه الواقعة في حد ذاتها تدعونا الى الريبة في أنه يمكن هنالك الكثير مما لم يتبد في القصص، (المرجع السابق) .

ولم يوضح لنا بلاك كيف يمكن لعالم النفس التجريبي والذى يتعين عليه أن يجسم قضية صدق الاختبار ويعالجها أن تجنب ميكانيزم «التجنب» الذى يمكن أن يعوق كل محاولة للتفسير لا تستند الى المنهج الكلينيكى بمعاييره.

المعايير : Norms

ليس لدرجة فرد ما فى اختبار من اختبارات القدرات مثلا من دلالة فى حد ذاتها، وانما تتحدد دلالتها بالرجوع الى معايير الاختبار، «حيث نحدد مكان هذه الدرجة بالنسبة الى المتوسط». أما فى الاختبارات الاسقاطية فان الاستجابة لا تستمد دلالتها من شيوعها بين أفراد المجموعة، وانما تستمد دلالتها من الاطار النظرى الذى ينتمى اليه الاختبار.

ومن هنا فان خطورة نقل هذا المفهوم من المجال السيكومترى الى المجال الاسقاطى انما تكمن فى عدم فهم الاطار النظرى لعملية الاسقاط بحيث يؤدى ذلك الى قصر الاهتمام على الاستجابات الشائعة المتكررة، ومعالجتها احصائيا، على حساب المعنى والدلالة النفسية للاستجابة.

وترى «انستازى» أن الاساليب الاسقاطية تتسم بالنقص اذا ما قومت على أساس من «المعايير» المتطلبة فى الاختبار، وأنه بعد ثلاثة عقود زاخرة بالنتائج السلبية المتعلقة بهذه الاساليب، فان مكانتها ظلت دون تغيير، مما حدا بأحد الدارسين لتراث الموضوع الى القول بأنه مازال فى هذا الميدان «كلينيكيون متحمسون، واخصائيون مرتابون» وهى ترى أن هذه المسألة تتضح اذا ما سلمنا بأن هذه الأساليب لا تعد بمثابة اختبارات، ثم تشير الى ما تصفه بأن يمثل جهدا طموحا لتحويل اختبار الرورشاخ واختبار تفهم الموضوع كأسلوبين اسقاطين الى أداتين سيكومتريين، وذلك بما قدمه زوبن وايرون وسكومر Zubin & Eron and Schumer من مقاييس كمية للتقدير. (انستازى Anastasi ١٩٦٨، ص ٥١٧ – ٥١٨). ولكن انستازى تعود فتقول «أنه من غير المناسب القيام بمحاولات لتقويم هذه الأساليب فى ضوء

اجراءات القياس النفسى المعتادة. بل انها تعلق ما لهذه الأساليب كأدوات كلينيكية من قيمة على ما يتسم به الكلينيكى من خبرة. ومن ثم فانه، ليس من الممكن تقديرها مستقلة عمن يستخدمها. واكثر من هذا فانها تسلم بأ ما للأساليب الاسقاطية من قيمة، انما يكمن فى تفسيرها بالاجراءات الكلينيكية الكيفية، بأكثر من تقديرها كميا كأدوات للقياس النفسى. (المرجع السابق).

وهذا التناقض الذى وقعت فيه انستازى قد يجد ما يفسره فى انها حاولت ان تأخذ موقفا وسطا، ما بين اقتناعها واصرارها على نمط مسبق من الدقة العملية هو الانموذج الفيزيائى الرياضى من ناحية، وبين اقتناعها من ناحية اخرى بالأساليب الكلينيكية.

أن تطبيق المنهج السيكومترى على الأساليب الاسقاطية، قد يتأدى بنا الى علم دقيق، ولكنه بالتأكيد علما بالموضوع، موضوع علم النفس، فنحن اذ نفعل ذلك انما نفقد الظاهرة الانسانية، موضوع الدراسة من أجل الوصول الى نمط مسبق من الدقة العلمية.

وليس معنى هذا أننا نرفض مفهوم «المعايير»، ولكننا فقط نرى أن هذا المفهوم ينبغى تعديله ليتناسب مع طبيعة الاختبارات الاسقاطية واطارها النظرى. فالاختبارات الاسقاطية، اختبارات كلينيكية، ومن ثم فالمعايير التى تلائمها هى معايير المنهج الكلينيكى. ومعايير هذا المنهج تصل بنا أيضا الى الدقة العلمية، ولكن مشكلته ان دقته هذه ليست تلك الدقة المسبقة، دقة الانموذج الفيزيائى الرياضى، التى ألفها بعض علماء القياس النفسى ولم يألفوا غيرها.

ولقد وضع «روزنزفيج» نوعين من المعايير لاختبار تفهم الموضوع فى محاولة منه لبناء معايير سيكومترية للاختبار : الأولى معايير تفهمية Ap-perceptive norms وهى موجهة بالمثيرات الموجودة باللوحة Stimuli oriented والثانية معايير للموضوع Thematic norms وهى موجهة بديناميات شخصية المفحوص Subject oriented وذلك على أساس أن المفحوص مقيد داخليا نسبيا، ومتحرر داخليا نسبيا.

وأوضح «روزنزفيج» أنه من الخطأ أن نتصور ان الاستجابة الشائعة لفرد ما على اختبار تفهم الموضوع، تكافئ إلى حد ما الاستجابة الصحيحة على اختبار سيكومترى كما أوضح أن المعايير لا تسهم بدور فى معرفة ما هو شائع فى استجابة فرد ما قدر اسهامها فى معرفة ما هو متميز ومنفرد فى سلوكه كفرد، ومن هنا تساعدنا المعايير فى فهم الفرد داخليا فضلا عن فهمه بالنسبة الى أقرانه.

ولكن «روزنزفيج» تنبه الى نقطة وصفها بأنها بالغة الأهمية حين اضاف «قد يتفق مفحوص فى استجابته على بطاقة مع ما هو شائع بالنسبة لهذه البطاقة، فهل يعنى هذا بالضرورة أنه فى مستوى التخيل على الأقل يشارك الأغلبية فى تفهمهما لهذه البطاقة؟ الاجابة تتوقف على ما إذا كان هذا الاتفاق اتفاقا عارضا أم اساسيا. ولا نستطيع التفرقة بين هذا وذاك الا بنظرة شاملة لاستجاباته تلك فى ضوء بقية استجاباته فقد تقودنا بقية استجاباته الى أن مثل هذا الاتفاق، اتفاق عارض لا يحمل فى ضوء هذه النظرة الكلية نفس المعنى. (روزنزفيج Resenzweig، ١٩٤٩، ص ٤٧٥ – ٤٨٢). يعود روزنزفيج بعبارته هذه الى معايير المنهج الكلينيكى ليستمد دلالة الاستجابات من الوحدة الكلية لقصص المفحوص، ليس من الاستجابات الشائعة على بطاقة من البطاقات.

ثم جاءت نتائج دراسته الثانية والتى اشترك معه فيها فلمنج لتضع تساؤلا أمام فكرة بناء معايير بهذا المعنى لاختبار تفهم الموضوع. فلقد أوضح الباحثان أن البطاقة البيضاء رقم ١٦ لا تصلح لبناء معايير وأكتفيا باستخدامها فى دراسة الزمن الكلى للرجع ومجموع الكلمات مع بقية البطاقات (زوزنزفيج Resenzweig & Flemin ١٩٤٩، ص ٤٨٣ – ٥٠٣).

ومعنى هذا أن الأداة الاسقاطية كلما ابتعدت عن التحدد والوضوح أى كلما اقتربت من دورها كأداة اسقاطية، فانها تصبح غير صالح لبناء معايير بالمعنى السيكومترى ومن هنا فان أى محاولة لبناء معايير بهذا المعنى. انما

تكون على حساب الاختبار كأداة أسقاطية، بالاقتراب به ما أمكن من التحدد، بحيث يمكن حصر الاستجابات الشائعة ومعالجتها احصائيا.

وقد يكون أكثر أهمية من ذلك أن أي فرد، هو من ناحية ككل الناس (من حيث هو كائن بشري) ومن ناحية اخرى كبعض الناس (الذين يشتركون معه في ثقافته وبيئته وما الى ذلك) ومن ناحية ثالثة ليس كأحد من الناس. ومن هنا فالاختبار السيكومتري انما يكشف عن الجانبين الأول والثاني، والاختبار الاسقاطي بقدر ما يكون واضحا وحددا، وبقدر ما يمس المفحوص، أي بقدر ما يقترب من الاختبار السيكومتري - فهو يكشف عن الجانبين الأول والثاني. وكلما ازداد غموضا وعدم تحدد، وابتعادا عن المفحوص، ييسر عملية الاسقاط، راح يكشف عن الجانب الثالث، والذى يمثل الفردية الفريدة للكائن البشرى وهو ما تهدف اليه حقا وفعلا الدراسة الكلينيكية.

ومن ثم فاللوحة البيضاء لا تصلح لاقامة معايير بالمعنى السيكومترى لأنها لا تكشف عن ما يشترك فيه الفرد مع كل الناس أو بعض الناس، بل هي تكشف عن ما لا يشترك فيه الفرد مع الآخرين، أى ما يميزه وحده وهو ما يهم الكلينيكى.

وعلى ذلك فان اختبار مثل «الرورشاخ» كان من اليسير أن يقوم على معايير تعتمد على الشائع والمألوف. بل هو كأختبار امبيريقي يعتمد أساسا على ذلك، ويهدف الى الوصول الى نوع من القوانين تشبه قوانين التواتر ولا تسمح بالفهم. فعندما تتميز استجابات الفرد بسمات محددة وعلامات مميزة يتم تشخيصه على أنه هيستيرى أو عصابى قهرى أو ما الى ذلك. دون محاولة ما يكمن وراء ذلك، أي دون محاولة لتناول الشق الثانى من التشخيص وهو الأكثر أهمية ونعنى الموائمة Accomodation ومن هنا فان محاولة اقامة معايير تقوم على الاستجابة الشائعة، انما يكون على حساب عملية الاسقاط ذاتها، ومحاولة حصر الاستجابات في أضيق نطاق ممكن بحيث يمكن معالجتها احصائيا.

كما أن محاولة تعديل لوحات الاختبار باحلال مناظر من البيئة المحلية

بدلا من اللوحات الأوربية كتلك المحاولة التى قام بها المركز القومى لبحوث الاجتماعية والجنائية (١٩٧٤) – لا تجعل الاختبار اكثر ملاءمة للبيئة وانما تجعل اللوحات اكثر مساسا بالمفحوص مما يفيد عملية الاسقاط، فتأتى الاستجابات لتكشف عن ما يشترك فيه المفحوص مع كل الناس، وما يشترك فيه مع بعض الناس، وتقف عملية الاسقاط عند هذا الحد فلا تتخطاها لما هو أهم، بل لما هو صميمي، لا تتخطاها الى مالا يشترك فيه المفحوص مع أحد من الناس لتكشف عن فرديته الفريدة، والتى هى هدف أى دراسة كلينيكية.

كذلك فان ما ينبغى ان نتنبه اليه هنا ان الاختبارات السيكومترية التقليدية انما تقوم على منطق الشعور. منطق العمليات الثانوية، في حين أن الأساليب الاسقاطية انما تقوم على منطق العمليات الأولية والثانوية معا، ومن ثم فاننا اذا ما أردنا أن تقوم الأساليب الاسقاطية كاختبارات سيكولوجية، فانه ينبغى أن نستمد معايير هذا التقويم من هذا المنطق الجديد أساسا، لا أن نلجأ إلى معايير مستمدة من منطق الشعور وحده.

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص:

أولا: الأهمية التشخصية للاختبار:

على الرغم من أن موراى Murray نفسه لا يلح بشكل خاص فى كتابه الاساسى «استقصاءات في الشخصية Explorations in personality» على الاستخدام التشخيصى لاختباره، فان بعض الباحثين يؤكدون على أهمية استخدام الاختبار، وخاصة فى مجال التشخيص الفارق.

فلقد ذكر هولت Holt ان اختبار تفهم الموضوع TAT أداة متعددة الابعاد تستخرج من المفحوص كثيرا من الحقائق المتصلة به، وقد أصبح الاختبار، على الرغم مما يجد الباحث من صعوبة فى اجرائه وتفسيره، ثانى الاختبارات النفسية – بعد الرورشاخ – فى كثرة استخدامه فى العيادات النفسية، (هولت Holt ١٩٥٢، ص ١٨٢).

كما ذكر «رابابورت» أن العلماء يوصون باستخدام اختبار تفهم الموضوع

من أجل الحصول على التاريخ «السيكياترى»، ومن أجل تحديد نوع العلاج الذى يصلح للحالة، والمدة التى يحتمل أن يستغرقها، وفى تقدير ما يترتب على العلاج من تحسن» (راپاپورت Rapaport، ١٩٤٦، ص ٥٠٠).

أما «شتيرن» فيرى ان اختبار تفهم الموضوع يعد اختبارات منهجيا تطبيقيا فى دراسة اشخصية، فهو ليس فقط معينا علميا قيما، يلقى الضوء على جنبات عديدة منها، ولكنه أكثر من ذلك يعد أداة تشخيصية فى مجال التطبيق السيكولوجي ومجال الطب النفسي (شتيرن Stern ١٩٥٠، ص ١١٣).

أما «سيموندز» فقد ذكر فى حديثه عن هذا الاختبار أنه «حين نشر موراى اختباره هذا ادركت على الفور أنه أداة يمكن أن تساهم فى دراسة الشخصية تكون أكثر عمقا من أى دراسة تستخدم فيها الاختبارات الأخرى المعروفة ... كما أدركت أيضا أنه أداة قيمة فى التشخيص لما يتيحه من معرفة بديناميات الفرد سيموندز Symonds ١٩٤١، ص ٧).

ولقد ذكر ماسرمان وبالكن أن الاختبار، «يلقى الضوء على طبيعة «الطرح» Transference لدى المفحوص. اذ أن القصص قد توضح اتجاهات المريض نحو المعالج» (ماسرمان وبالكن Masserman & B alken ١٩٣٨، ص ٨٣).

وفى مجال التشخيص الفارق Differential Diagnosis ظهرت مجموعة كبيرة من البحوث. استخدمت اختبار تفهم الموضوع فى التمييز بين فئات كلينيكية مختلفة فلقد استخدم «كوتاش» ١٥ صورة من اختبار تفهم الموضوع T.A.T. (هى العشرة الأولى وخمسا انتقاها من العشرة الثانية) على ٦٠ مفحوصا ممن يتصفون بالشخصية السيكوباتية والضعف العقلى فى نفس الوقت، وانتهى الى النتائج التالية :

١ – أن اختبار تفهم الموضوع من أنسب الأدوات – أن لم يكن أنسبها على الاطلاق – لدراسة مثل هذه الموضوعات.

٢ – أن ضعاف العقول يعانون من الصراعات النفسية الداخلية، وذلك على العكس مما قد يظن البعض.

٣ – لكل صورة من صور الاختبار قدرتها على استثارة نفس الاستجابات من الغموض.

٤ – أن أكثر الاستجابات أو المحاور التفصيلية التى وردت فى قصص مفحوصية هى كما يلى مرتبة تنازليا من حيث كثرة التواتر.

القلق من الانفصال عن الأسرة – الوصف – الطروح الى المستقبل – الصراع الداخلى – مشاعر الاثم – الموت – الاكتئاب – العدوان – الشبقية – الانتحار.

٥ – بلغ عدد الاستجابات التى لم تكن تعدو وصف الصورة دون الاشارة الى أى نوع من أنواع الصراع الداخلى ١٨٧ استجابة ، ويتخذ كوتاش من هذا دليلا على قيمة الاختبار. بعد أن تبين أن هذه الاستجابات لم تقتصر على صورة واحدة أو عدد محدود من الصور، وأن المفحوصين كانوا يستجيبون بمجرد الوصف لثلاث عشر صورة من بين الخمسة عشر التى استخدامها. ومعنى هذا أن الذى يملى على المفحوص أن يستجيب للصورة استجابة وصفية لا يمكن أن يكون ما تمتاز به هذه الصورة من خصائص موضوعية والا لاستجاب لها جميع المفحوصين بمجرد الوصف الموضوعى، وانما الذى يحدد ذلك هو ما يتم من تفاعل بين المفحوص والصورة.

٦ – أمكن ترتيب الصور التى استخدمها كوتاش من حيث قدرتها على استثارة الاستجابات فى نفس المفحوصين على النحو التالى :

٤ – ١٠ – ٣ – ٨ – ٢ – ١ – ١٤ – ١٥ . (كوتاش Kutash ١٩٤٣ ، ص ٣١٩ – ٣٣٠).

ومن الواضح أن كوتاش قد اهتم بالدرجة الأولى بالمحتوى الظاهر للاختبار وتكرار الاستجابات، وكان يهدف الى التوصل الى علامات مميزة لهذه الفئة من المرضى، ولم يكن يسعى الى التشخيص بمعناه العلمى ولقد

جمع «لندزى» و «برادفورد» و «تجيسى» Lindzey & Bradforde and Tej-jessy (١٩٥٩) فى شكل قاموس استنتاجات الكلينيكيين الذين قاموا بدراسة العلامات المميزة لقصص اختبار تفهم الموضوع، الخاصة بمجموعات مختلفة من المرضى. ويرى «هاريسون» أن هذه الاستنتاجات تمثل آراء غير ملزمة، ومن المحتمل أن تكون متأثرة بتحريفات ادراكية، وبأخطاء فى اختيار العينة، فهى لا ينبغى اعتبارها أكثر من كونها مجرد مصدر قيم للفروض، وذلك للتثبيت منها تجريبيا. وأضاف «هاريسون» أن هذه الاستنتاجات عندما كانت تتعرض بين الحين والحين لعملية الاختبار Test-ing فان هذه الافتراضات كانت غالبا لا تتحقق» (هاريسون Harrison ، ١٩٦٥، ص ٥٨١).

أما كارليل Carlile (١٩٥٢) فقد قام بتحليل الحاجات – الضغوط فى قصص المراهقات السويات والمراهقات العصابيات. ووجد اختلافات طفيفة بينهما.

وثمة أبحاث أخرى قد أوضحت الاختلافات بين استجابات الاسوياء واستجابات مجموعات مختلفة منه العصابيين والذهانيين على لوحات الاختبار مثل دراسة دانا Dana (١٩٥٦) وايرون Eron (١٩٥٠) وسنجر Singer (١٩٥٤) ودراسة وينتورث Wontworth (١٩٥٠) التى أوضح فيها مرضى الصرع تظهر فى قصصهم سمات مميزة بارزة، كما استطاع لندزى واخرون Lindezy et al. (١٩٥٨) من خلال التقييم الشامل لقصص الاختبار أن يميز بين ذوى الجنسية المثلية وبين ذوى الجنسية الغيرية، بدرجة من الدقة تصل الى ٩٥ ٪.

كما قام دافيسون Davison (١٩٥٣) باستخدام الاختبار فى مقارنة ٦٠ من المرضى بالمستشفيات الذين يمثلون مجموعات عصابية مختلفة. وتوصل من خلال مقارنة قصص المفحوصين الى أن مرضى الاكتئاب

يسردون قصصا تشتمل على نزعات عدوانية وعلى علاقات شخصية تتسم بتناقض المشاعر، أكثر من بقية المجموعات الأخرى من المرضى، وأن مرضى «الهيبفرينا Hebephrenia يعطون أكثر من غيرهم قصصا ذات نهايات غير محددة، وتشتمل على علاقات شخصية قليلة نسبيا.

وقام سيلفر Silver (١٩٦٢) بمقارنة قصص اختبار تفهم الموضوع لمجموعات من العصابيين، ومجموعات ضابطة من الاسوياء. وقد أعطى العصابيون قصصا قصيرة، ومليئة بموضوعات جنسية صريحة، وخالية من الطموح والانجاز ومشاعر الذنب.

ومن الواضح أن هذه الدراسات على تعددها لم تخرج عن كونها دراسات مقارنة تسعى الى التمييز بين فئة واخرى من العصابيين أو الذهانيين أو تهدف إلى استخراج علامات مميزة لاستجابات كل فئة من هذه الفئات. وصولا الى معايير ثابتة يتم الرجوع اليها، فهي بذلك تقحم على الاختبار مفاهيم القياس النفسى (السيكومترى).

ولم تكن الدراسات العربية التى استخدمت هذا الاختبار مختلفة فى ذلك عن الدراسات الاجنبية، باستثناء دراسة فرج أحمد فرج (١٩٦٥) غير أنها اقتصرت كلها على التمييز بين الجانحين وغير الجانحين فقد قام حمزة Hamza (١٩٥٣) بتطبيق بطاقات الاختبار على ثمانين حدثا جانحا، تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة وكذلك على مجموعة ضابطة من الأسوياء تتكون من ثمانين ولدا اختيروا من بين المترددين على الأندية والساحات الشعبية. وممن ينتمون الى عائلات من نفس المستوى، وقد قام الباحث بتحليل القصص وتصنيف نتائج التحليل الى فئتين رئيسيتين : القوى الصادرة من بطل القصة، والقوى الصادرة من البيئة أو كما يسميها مورای Murray «الضغوط».

وقد اشتملت الفئة الأولى على عشر متغيرات مثل : الانجاز والعدوان

والسيطرة .... الخ. واشتملت الفئة الثانية على ثمانية متغيرات العدوان والسيطرة ... الخ. وقد عرف الباحث هذه المتغيرات.

٢- اختبار تفهم الموضوع للمسنين .S.A.T

نشر بلاك Bellak في عام ١٩٤٩ اختبار تفهم الموضوع للأطفال (.C.A.T) وكان هذا امتدادا لاختبار تفهم الموضوع ويرى بلاك أن روح العصر قد اقتضت بطبيعة الحال أن نواجه اهتمامنا صوب ابتكار امتداد لفنية تتجاوز العينات الحالية وفقا لمدى تفهم الموضوع وهى الفنية التى ثبت نفعها العميم بالنسة لاختبار تفهم الموضوع .T.A.T واختبار تفهم الموضوع للاطفال .C.A.T بحيث يمكن تطبيق هذه الفنية على مشكلات جيل المسنين كذلك. وبذلك نكون قد حصلنا على فنيات تغطى على وجه التقريب كل مراحل الحياة.

ومعروف أنه يوجد فى الوقت الحاضر أكثر من ٢٠ مليون أمريكى، أى ١٠ ٪ من تعداد السكان فى الولايات المتحدة فوق سن الخامسة والستين، كما أن نسبتهم المئوية سوف تزداد بصورة مضطردة وذلك بحسب التوقعات الديمغرافية البسيطة.

ومن ثم فان مشكلات المسنين عديدة، كما يصفها سلوات Sloate على سبيل المثال وكما وردت فى عرض شامل نشرته الجمعية النفسية الأمريكية.

طبيعة وهدف الاختبار:

من المعروف أن مشكلات المسنين غالبا ما تتركز حول الشعور بالوحدة والاحساس بعدم النفع والتعرض للمرض والعجز، والتقدير المنخفض لقيمة الذات وليس من المحتم أن يستمر الموقف عليه هذا النحو.

ويقول بلاك: نحن لم نتمكن من التوصل الى صيغة مثالية عندما كرسنا جهودنا من أجل تقديم مثيرات Stimuli تساعدنا فى الحصول على صورة تعكس تفهم مشكلات الشيخوخة، فكان علينا أن نصمم صورا غامضة الى

الدرجة التى تكشف عن التفاوت الفردى الفسيح وفى الوقت نفسه نقوم بعمل مرآة تعكس المواقف والمشكلات القائمة حاليا والتى يرى المسنون أنها تفيدهم فى الوقت الحاضر.

بنية اختبار تفهم الموضوع للمسنين :

كان علينا فيما يتعلق بأختبار تفهم الموضوع للمسنين أن نبدأ ببعض أفكار عملية بخصوص تلك الموضوعات التى أردنا أن نبرز أهميتها. وإذا ما نحينا الخبرة الكلينيكية جانبا، فان الموضوعات التى تمت مناقشتها فى دراسات علم الشيخوخة كان يبدو أنها وثيقة الصلة بهذا المجال.

وكنا نهدف الى تصميم صور يمكن أن تثير موضوعات كنا قد تعلمنا من خبرتنا فى عياداتنا الخاصة وغيرها من المجالات العلاجية أنها ذات دلالة خاصة بالنسبة للمسنين. ورسمت سونيا سوريل بلاك Sonya Sorel Bellak سلسلة متتالية مكونة من ٤٤ صورة تم تصويرها «فوتوستاتيا» ثم قدمتها الى عينات تم تحديدها على أساس اختلاف فئات المسنين فبعضهم كان يعمل ، وبعضهم كان متقاعدا، وكان البعض الآخر فى مؤسسات لرعاية المسنين، أما البعض الآخر فكان يعيش فى بيوتهم ... الخ.

وطوال مرحلة جمع القصص (والتى تم تسجيل معظمها على أشرطة التسجيل) . أصبح من الواضح أن بعض الصور نادرا ما كان يساعد المبحوث على سرد قصص جيدة بينما حفزت صور أخر المبحوثين على سرد قصص محدودة جدا من حيث التباين. وتم رفض أو تعديل ٣٠ صورة من ٤٤ صورة حتى توصلنا فى النهاية الى المجموعة الراهنة المكونة من ١٦ صورة.

وأثبت التشخيص الكلينيكى فشل بعض الصور فى أحداث الجذب المنشود وذلك بسبب الغموض غير الكافى بالاضافة الى انعدام الأهتمام بموضوع معين (من جانب المفحوصين) وللغرابة الشديدة فقد اندرجت تحت الفئة

الثانية صورة عائلة في حالة حداد تظهر خلف صندوق النعش فى دار للمآتم وقد يعد انعدام القصص ذات المحتوى الدسم من حيث الأفكار كاستجابة لهذه الصورة متسقا مع الانطباع الكلينيكى الشائع الذى مؤداه أن المسنين يميلون الى أن يكونوا واقعيين جدا فيما يتعلق بالموت أو ببساطة – أنهم يتجنبون أى شئ يرتبط به.

وفي بعض الأحوال الأخرى فقد أعيد رسم الصور أو حذفها تماما لفشلها فى أحداث النتائج المتوقعة. وأعتقدنا فى تلك المرحلة أن مشكلة التحكم الحركى وفقدانه تمثل مشكلة بالغة الخطورة بالنسبة للمسنين.

وكان أن قدمنا صورة شخص مسن يقع منه أحد عكازيه، متوقعين استخلاص مثل هذه الموضوعات ولكننا وجدنا أن الاستجابة كانت ضئيلة، فالقصص لم تبد أى محاولة خاصة بقصد تناول فقدن التحكم الحركى أو الخوف من فقدانه، وبصفة عامة فأنها لم تثر اهتماما كبيرا من حيث طول القصص أو حيوية الموضوعات.

وحاولنا تناول هذه المشكلة بتقديم صورة أخرى: صورة شخص مسن يقف عند الأفريز (الرصيف؟ بينما يجرى ولد صغير عبر الشارع الذى يعج بعربات النقل والسيارات. واعتقدنا أن موقفا شائعا ومألوفا فى المدن يمكن أن يقدم لنا انعكاسات من الممكن تعميمها فيما يتعلق بفقدان السرعة والرشاقة (خفة الحركة)، وبالتالى الاخطار الناجمة عن ذلك بالنسبة للمسنين. وكان يبدو من المحتمل أن تسفر عن أبراز سمات فردية مختلفة من قبيل : الغضب، والاشفاق على الذات، والتكيف، والخوف من الاصابة، والانسحاب، وحسد الصغار. وبالرغم من هذا فانه حتى بعد اعادة رسم الصورة مرتين لابراز المشكلة، فان معظم الاستجابات، بكل بساطة تناولت الولد ولم تمس مشكلة عبور الشارع على الاطلاق. وحتى بعد حذف الولد من الصورة فانه لم ترد قصة واحدة تعبر عن الاهتمام بمشكلة المرور، ولذا حذفنا هذه الصورة من سلسلة الصور.

وعرضت صورة أخرى تبين مكان دفع ثمن الحاجات فى «سوبر ماركت» بقصد استنهاض استجابات مرتبطة بالاهتمامات الاقتصادية (التى يعتقد أنها من الممكن أن تكون مصدر قلق شائع بين المسنين، ومن الممكن أن تعكس ضروب قلق فردى، بل غير عقلانى أكثر من الاهتمامات العادية) ولكننا وجدنا أن هذه الصورة أيضا غير مثمرة، فحذفت هى الأخرى.

وتقرر أن تكون الشخصيات التى تظهر فى الصورة غامضة من حيث الجنس، وصممنا اللوحات فى أحجام (مقاسات) أكبر قليلا من لوحات اختبار تفهم الموضوع للأطفال CAT واختبار تفهم الموضوع TAT واضعين فى اعتبارنا أن مشكلة ضعف الابصار مشكلة شائعة بين المسنين.

وقد شكل الجو النفسى الذى يسود الصور مشكلة خاصة، فهذه الصور لمثيرات يتم تصميمها من أجل التوصل الى معرفة مشكلات نفسية ممكنة. وعلى أساس هذا التعريف فانه ليس من المتوقع أن تفيض هذه الصور بالسرور والبهجة، كما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع .T.A.T واختبار تفهم الموضوع للاطفال .C.A.T الى حد ما فهما ليسا اختبارين مبهجين. وقد بذلت بعض المحاولات بقصد عدم اخراج الاختبار وصوره فى اطار كئيب أو عبوس تماما حتى لا يثبط من عزيمة المفحوصين الى الحد الذى يجعلهم يتجنبون مثل هذه المهمة.

وقد أولينا قدرا كبيرا من الاهتمام لمحاولة جعل خلفيات الصور مناسبة لمواقف حياة شخصية، واجتماعية ، واقتصادية مختلفة تضم أيا جنسيات مختلفة.

أن أى شخص كانت له معاملات مع المسنين على وجه الاطلاق يكون قد عاش الحقيقة التى مؤداها أن أى شخص يبلغ من العمر ثمانين عاما يغلب عليه أن يتحدث عن شخص اخر فى نفس العمر بقوله : ذلك الرجل العجوز «أو تلك المرأة العجوز» وفى درجة معينة من انكار المرء لعمره، تبدو شائعة

جدا، ومن وجهة النظر هذه فان مقاومة هذا التطابق مع شخصيات طاعنة في السن بطريقة واضحة في الصور تقول أن مقاومة هذا التطابق تبدو وكأنها أمر يكاد يستحيل تحاشيه (حسبنا أن نتذكر في هذا المقام التعديل الذى أدخله طومسون Thompson على اختبار تفهم الموضوع .T.A.T للسود والذى لاقى منهم – وقت نشره – اقبالا أقل من الاختبار غير المعدل) .

تطبيق الفنية :

يعد اختبار تفهم الموضوع للمسنين .S.A.T فنية تسهم في استخدامات عديدة مختلفة ومن ثم فإن كفاءة الذين يطبقون هذه الفنية (وهؤلاء الذين يقومون بتأويلها) تتوقف على الغرض المنشود من أجله يستخدم هذا الاختبار. فاذا رغب ممارس عام (طبيب غير متخصص) أو أخصائى اجتماعى بدون أى تدريب خاص فى مجال الطب النفسى أو العلاج النفسى. نقول إذا رغب هذا أو ذاك فى اثراء قدرته العادية على الاستجواب بالحصول على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اضافية على بعض الاستجابات المعطاة عن هذه الصورة كمعلومات اضافية على المستوى الشعورى فحسب فليس من المطلوب الحصول على المزيد من المؤهلات لتطبيق الاختبار أو تأويل نتائجه. ويعنى هذا أنه فيما يتعلق بتطبيق الاختبار لا يلزم أن يتمتع القائم به على أكثر من الحصافة الكلينيكية العادية التى تعنى تقدم الصور بلباقة ومع الكلمات التى نوصى باستخدامها هنا.

وتشمل العوامل العامة مراعاة تهيئة مقعد مريح للمريض، وخلق جو نفسى يتسم بالود، كما يلزم ابداء بعض الاهتمام الانسانى العادى بالمريض. ومهما كانت الظروف فان هذا يجب ألا ينطوى على اتجاه مفرط فى التعاطف قد ينال من مشاعر المريض. من قبيل الاشارة اليه بكلمات مثل «بابا» أو (أى حالة المريضات) «يا جدتى». وقد يدعى المرضى المسنون أنهم منكرون للغاية أو أنهم غير يقظين بدرجة كافية، أو أنهم لا يستطيعون الرؤية

بطريقة جيدة (قد يكون هذا صحيحا، ومن ناحية أخرى قد يتضح أن هذا غير صحيح، فأحيانا ما يتبين لنا أنهم تمكنوا من رؤية اشياء صغيرة، بينما لم يروا اشياء كبيرة على الأطلاق).

وبالفعل فان مدة تركيز الانتباه بالنسبة للمسنين تعد محدودة، وغالبا ما يميلون الى التفكير الحمى (غير المجرد) بدرجة تزيد عما هو الحال بالنسبة للراشدين الذين يصغرونهم في السن. كما أنهم يفتقرون الى القدرة على التمايز، الأمر الذى يتبدى فى تفسيرهم لمحتوى الصور بالاشارة الى أنفسهم. ويعد «التحول عن المثير» أكثر شيوعا فى هذه الفئة من العمر وقد يلزم أن تتم محاولات أعادة انتباههم الى الصورة المثير برفق مع الاحتفاظ بسجل لتصرفات التلقائية التى تصدر عنهم أثناء ذلك. وقد يكون من الضرورى أو الملائم أن يتخلل سرد المريض للقصص تناول بعض الماء بين الحين والآخر.

وكما هو الحال بالنسبة لاختبار تفهم الموضوع للأطفال .C.A.T واختبار تفهم الموضوع .T.A.T فاننا بعد أن ننتهى من تقديم الصور قد نعود ونسأل أسئلة محددة عن بعض جنبات استجابات المريض.

التعليمات:

(أ) يجب ألا تستغرق كل مقابلة أكثر من نصف ساعة على أكثر تقدير، وذلك تبعا لمدى استجابة المفحوص أو سرعة احساسه (أو احساسها) بالاجهاد. ويلزم ألا نسمح بأكثر من خمس دقائق لكل صورة الا اذا اتسمت الاستجابات بالرفض المتكرر ازاء الصورة - المثير، وفى هذه الحالة يلزم اعطاء الحالة المزيد من الوقت عندما يكون راغبا فى التحدث عن صورة أخرى. واذا لم يعط المريض أى استجابة لصورة - مثير بعينها فقل: «ربما نعود الى هذه الصورة مرة أخرى».

(ب) احتفظ بالميكروفون بعيدا عن متناول المفحوص وذلك باستخدام

مسند الميكروفون (فى حالة تسجيل القصص تسجيلا صوتيا فانه يلزم أن يتم هذا بعد استئذان المريض وموافقته) .

(جـ) بالرغم من أن اختبار تفهم الموضوع للمسنين .S.A.T يتكون من ستة عشر صورة . فانه ليس هناك حاجة الى استخدام كل هذه الصور عند تطبيق الاختبار. وخاصة اذا كان من المحتمل أن يتعرض المفحوص للانهاك بسرعة أو اذا كانت قدرته على التركيز محدودة من حيث المدة . واستنادا الى الخبرة المستمدة من المعطيات الكلينيكية فان للباحث حرية اختيار تلك الصور التى يعتقد انها يمكن أن تسهل أكثر من غيرها – فهم وتوضيح المشكلات التى يتناولها .

وفى هذه الحالة فانه من المفيد أيضا أن ننتقى الصور ونقدمها بالتسلسل التصاعدى الذى رتبت عليه (صورة رقم ٥ ثم رقم ٧ ، ٨ ، ٩ مثلا) وأن نسجل بوضوح الصور التى تم استخدامها واذا لم يشعر المفحوص بالاجهاد فى نهاية سلسلة هذه الصور، وشعرنا بأنه من المفيد لنا أن نحصل على المزيد من المعلومات فحينئذ يمكننا أن نعرض المزيد من الصور.

وقد تركنا معظم صور اختبار تفهم الموضوع للمسنين .S.A.T غامضة فيما يتعلق بجنس الشخصيات التى تظهر فيها . ومع ذلك فحتى الصورتان اللتان تصورات بوضوح شخصيتين يتم التوحد معهما على أساس أنهما لإناث، والصورة التى يتم التطابق فيها مع الشخص الذى يظهر على أنه ذكر، نقول أنه حتى هذه الصور يمن تقديمها للمفحوص من الجنسين ورغم أن التوحد مع شخصيات من نفس الجنس قد لا يكون بمثل وضوح التوحد مع شخصيات غامضة (غير محددة الجنس) فان المفحوص قد يكون أكثر استعدادا لامعان التفكير فى مشكلة عميقة الجذور. أن الميل لاعزاء المشكلات الى موضوعات غير شخصيات التوحد المباشرة هو ما تحدث عنه مورای Murray وأسماء حاجات الموضوع، أى حاجات المفحوص التى يعزوها –

من خلال التوحد الى موضوعات أخرى. وقد كشف هذا عن أن هذه الحاجات (المشكلات) غالبا ما تكون من النوع الذى يعتبره المفحوص غير مقبول أو محتمل على الاطلاق، ومن ثم فانه يميل إلى أبعاده عن نفسه خطوة أخرى بالقدر الذى يسمح بالتعبير عن هذه الحاجات أو المشكلات لأنها تبدو بعيدة عنه أكثر مما هو الحال بالنسبة للتطابق الواضح مع الشخصيات محددة الجنس.

وترتبط هذه النقطة ارتباطا وثيقا بالصورة رقم ١٦ والتى توجد بخصوصها تعليمات خاصة عند تقديم هذه الصورة الأخيرة، ويجب على القائم بتطبيق الاختبار أن يقول : «هذه صورة لشخص نائم يحلم». أخبرنى بشئ من التفصيل عما عسى أن يكون موضوع الحلم، وأجعل الحلم نابضا بالحياة قدر الامكان. وبالرغم من أنها صورة لامرأة، إلا أنها يجب أن تستخلص من الرجال معلومات مفيدة جدا من المحتمل أن تكون مادة لا تتعرض للكثير من رقابة الذات.

(د) احتفظ بجميع الصور مقلوبة قبل وبعد عرضها. أبعد الصور عن متناول المفحوص حتى تجد أنك مستعد لعرض الصورة التالية.اعط المفحوص الصورة واعرضها عليه. ضع الصورة التالية على الصورة التى تم عرضها. ثم أبعد الصورة السابقة برفق وضعها جانبا إذا اقتضى الأمر ذلك.

وصف الصور ووصف للاستجابات الاعتيادية :

تم تصميم الصور - كما أوضحنا من قبل - انعكس مشاعر المسنين وأفكارهم وتبدأ عند عرضها بصورة خفيفة الوقع بعض الشئ. تعقبها صورة ترتبط بمشكلة محسوسة ذات طابع اقتصادى، وبسبب واقعيتها الملموسة مثل خفة وقع الصورة الأولى، فانها تسهل من قيام المفحوص بهذه المهمة وغالباً ما ينظر الى الصورة رقم ٣ على أنها صورة سارة تماما. وبالرغم من أن هناك سببا واضحا يفسر ترتيبنا للصور بهذه الطريقة، فان كل شخص يقوم

على تطبيق الاختبار حرية استخدام حصافته الخاصة عند تطبيق الاختبار وذلك بأن يبدأ بالصورة رقم ٣ التى تشع سعادة على سبيل المثال وأن يعقب هذا بالمشهد السعيد فى الصورة رقم ١٥ بقصد تشجيع شخص غير سعيد.

معطيات تتعلق باختبار تفهم الموضوع للمسنين:

يندرج أختبار تفهم الموضوع للمسنين .S.A.T وفقا للتقاليد المتبعة – تحت فئة الفنيات الاسقاطية – هناك مثير نقدمه الى مبحوث أو مبحوثة، ويتم تمحيص الاستجابات التى تتخذ صورة قصص أو كلمات أو سلوك عيانى بقصد الكشف عما يريد التوصل إلى معرفته عن ذلك المبحوث أو تلك المبحوثة.

وفى عام ١٩٥٠ أدخل بيلاك Bellak دراسة الدفاعات فى الفنيات الاسقاطية وتوسع فى تطبيق سيكولوجية الأنا على هذه الفنيات فى بحث نشرة عام ١٩٥٤ كما أدخل – اضافات أثرت هذا المفهوم فى المجلد الذى كتبه عن اختبار الادراك الارتباطى .T.A.T واختبار الادراك الارتباطى للأطفال.

أن الأسلوب المعرفى Cognitive style هو المصطلح المستخدم بصورة عامة الآن والذى يضم جملة الاستجابات التى نتوقعها الى حد ما فى المراجع سالفة الذكر وبقدر ما ندرس كل شخص على أنه فرد فان طرق الدراسة المركزة للخصائص المميزة لكل حالة فردية بعينها والتى تتناول موقفا مثيرا بعينه نقول أن طرق الدراسة هذه تؤثر على العملية Process التى نضطلع بدراستها. ولهذا السبب فان مصطلح هيرمان رورشاخ Herman Rorschach. للاستقصاء الذى يركز على دراسة بقع الحبر قد أعطى اسم «تجربة» ولا يزال هذا المصطلح أفضل مصطلح ممكن، كما أنه يفضل على مصطلح «اختبار» بدلالاته المعيارية فى علم النفس الأمريكى. ولهذا السبب فقد جاء تفضيلنا لتسمية «فنية» تفهم الموضوع ويصدق هذا أيضا على اختبار

تفهم الموضوع .T.A.T واختبار تفهم الموضوع للأطفال .C.A.T اننا نتناول الجشطلت الفريد لعمليات التفكير والبنية والمضمون فى استجابات اناس اخرين بقدر ما يكون الأقتراب من معايير معينة مفيدة يوصى باستخدامها. ان ما نشرته الجمعية النفسية الأمريكية عن معايير لاختبارات يقدم الكثير من التفاصيل عن هذه النقاط.

ما هى المعطيات الأساسية التى يجب توافرها فى فنية مثل فنية تفهم الموضوع للمسنين؟

١ – التأكد النسبى من أن الناس سوف يقومون بالفعل بسرد قصص ذات طول ومحتوى ذى مغزى بدرجة مقبولة. وفى الحالات الراهنة فان هذا يعنى أن الصور يجب أن تستخلص قصصا تكشف عن شئ ما فيما يتعلق بشخصيات ومشكلات الناس الذين يندرجون تحت فئة العمر المحددة للدراسة. أى من هم فوق سن الخمسة والستين.

ويفضل اجرائنا هذا حيث بدأنا بصفة مبدئية بعدد كبير من الصور واكتشفنا عقم بعضها فقد حققنا شيئا يماثل اثبات عدم جدوى الافتراض العلمى: فكان من الضرورى حذف بعض الصور (٨ صور من مجموع ٤٤ صورة بدأنا بها) وذلك لأن القصص كانت قصيرة وتافهة أو لأنها لم تعكس المشكلات التى كنا نهدف الى القاء الضوء عليها وابرازها.

٢ – يبدو أن طول القصص فيما يتعلق بالصور نفسها قد كشف عن علاقة ارتباطية قوية لمؤشر درجة الغموض Ambiguity index بسبب رأى برولا Prola (١٢) وهكذا ثبت أن هذا يعد مقياسا ومؤشرا لمدى فائدة أى صورة بالرجوع الى هذا المعيار المقبول بصورة عامة.

٣ – ان وصف الموضوعات ودراسة معدل تواترها يعد وسيلة أخرى تفى بهذه الحاجة وتوجد وسيلة أخرى هى الصدق الظاهرى Face validity القائم على الاتساق مع المعلومات الكلينيكية ، أسبابها بصورة متسقة داخليا، فحتى

بالرغم من أن الصدق الظاهرى لا يحظى بمكانة كبيرة فى اختبارات المهارة والذكاء، فان الاتساق الداخلى مع مجموعات المعطيات الدينامية ومعطيات الواقع العيانى التى نحصل عليها من المقابلات الشخصية وتاريخ الحالة نقول ان كل هذا يعطى الصدق الظاهرى قيمة أعظم فى الحالة الراهنة.

دراستان استطلاعيتان تستندان الى تفهم الموضوع للمسنين :

كتبت نانسى ألتو بللو Nancy Altobello رسالة علمية قامت فيها بدراسة الأمل واليأس باستخدام فنية الادراك الارتباطى للمسنين SAT وأسفرت الدراسة عن نتائج شيقة تتناقض مع الافتراضات العلمية التى قدمتها نيوجارتن Neugarten عام (١٩٦٨) عن عدم الاندماج (الاجتماعى) وتؤيد دراستها اللاحقة التى قامت بها فى ١٩٧٢ والتى ذهبت الى أن المسنين سيختارون الاندماج الشخصى مع من حولهم إذا ما توافرت وتهيأت لهم بيئة اجتماعية مساندة بدرجة نسبية.

ان كمنجز وهنرى Cummings & Henry هما اللذان توصلا أصلا الى نظرية الانفكاك أو الاندماج التى قامت نيوجارتن Neugarten بتمحيصها وتقديمها فيما بعد.

كانت نيوجارتن ترى فى بداية الأمر أن المسنين يعانون انخفاضا فى الاندماج الانفعالى خلال عملية الشيخوخة، وبالتالى ينسحبون من تلك الأنشطة التى كانت من خصائص حياتهم من قبل. وكان هؤلاء الأشخاص غير المندمجين – كما افترضت نيوجارتن – يتمتعون باحساس نفسى بالرفاهية والرضا بالحياة. وبالرغم من ذلك فقد وجدت نيوجارتن فى دراسة لاحقة، أن هؤلاء الاشخاص المسنين الذين كانوا نشطين اجتماعيا ومندمجين هم الذين احتفظوا بدرجة عالية من الرضا بالحياة اكثر من غير المندمجين.

ولم يقتصر هدف نانسى ألتو بللو nancy Altobello على اختبار الفروض

العلمية القائلة بأن المسنين يعبرون عن قدر أكبر من معاناة اليأس وشبح الموت والاحساس بالمناضلة مما تعبر عنه مجموعة ضابطة من الطلاب، تقول أنها لم تهدف إلى هذا فحسب وانما كانت تهدف أيضا الى معرفة مدى صدق نظرية عدم الاندماج. وحاولت نانسى تقييم الاندماج على أساس عدد الكلمات، وتوصلت الى تقييمات لدرجة الاندماج، وقارنت ضروب الأمل واليأس التى كان يعيشها المسنون بالقياس الى من هم فى سن الشباب، وبالاضافة الى كل هذا فقد قارنت أيضا فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT باختبار تفهم الموضوع TAT واستخدمت بالنسبة للمسنين ثلاث من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشرين لوحة من لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT كان من ضمنها لوحات تم تعديلها أو حذفها من سلسلة اللوحات الحالية. وقد أعطى المفحوصين الأصغر سنا من المجموعة السابقة نفس مجموعة لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين بنفس الطريقة ولكنهم لم يعطوا لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT بسبب ضيق الوقت. وتم تقييم كل قصة على أساس أنواع النشاط ودرجة الاندماج بين الشخص والموضوعات التى تدور حول اليأس، والنتائج الاجمالية للاستجابات. وعدد الكلمات وتم فحص كل فئة من فئات الدرجات المعطاة على أساس العمر، والفروق الجنسية، والاختلافات القائمة بين فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT واختبار تفهم الموضوع TAT.

وفيما يتعلق بالفئات الفرعية الخمس للانشطة وهى : الانخراط فى أحلام اليقظة والروتين اليومى، والسلبية، والصراع، والانتمائية Belongingness فلم تكن هناك أية فروق جنسية بين المبحوثين سواء فى مجموعة المسنين أو فى مجموعة الطلاب. ومن الملفت للنظر حقا أن نجد أن الانشطة الاساسية للطلاب كانت هى نفس الانشطة بالنسبة للمسنين، باستثناء الروتين اليومى الذى كان أعلى بدرجة طفيفة بالنسبة للطلاب.

أما فيما يتعلق بالفئات الفرعية الخمس التى تندرج تحت الأمل بالنسبة

لفنية تفهم الموضوع للمسنين وهى : السعادة. التفاؤل، والجهود الرامية الى الحفاظ على الذات والقراب ذات المعنى والدلالة الايجابية، والاهتمام بالناس فلم يكن هناك فارق بين فئات العمر المختلفة.

ولم تكشف درجات الاندماج الاجتماعى عن أى فروق بين الطلاب والمسنين ويبدو أن الرجال فى كلتا المجموعتين أحرزوا درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعى المعتدل، بينما أحرزت النساء فى كلتا المجموعتين درجات أعلى بالنسبة للاندماج الاجتماعى المنخفض ووفقا للنتائج التى توصلت اليها Prola فان فئات عدد الكلمات والاندماج يبدو أنها مرتبطة ببعضها البعض ويميل المبحوثين ذو العدد الأعلى للكلمات الى احراز درجات أعلى بالنسبة للمستوى العالمى من الاندماج.

وفيما يتعلق باللوحات الثلاث لاختبار تفهم الموضوع TAT التى تم استخدامها لمعرفة ما سوف تستخلصه من الصور التى تبين أناسا أصغر سنا فان الانشطة التى تم تسجيلها كانت مستقة مع نتائج فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT حيث أظهرت ترتيبا متشابها بالنسبة للانتمائية Belonging-ness والروتين اليومى. والسلبية، وبالرغم من أن عددا قليلا للغاية من لوحات اختبار تفهم الموضوع .T.A.T استخدم للتوصل الى بعض الاستنتاجت فانه مما يعد ذا دلالة هامة أن نجد أن مثيرات مختلفة تماما أسفرت عن مضامين متشابهة من حيث الموضوع المحورى. ولم يكن فى هذه الدراسة ما يساند الافتراض القائل بأن لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT من الممكن أن تستخلص استجابات أكثر عن الأمل وأخرى أقل عن اليأس بالمقياس الى لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT وقد كانت النتائج الاجمالية لاختبار تفهم الموضوع TAT بالفعل باعثة على اليأس أكثر من نظيراتها لفنية تفهم الموضوع للمسنين SAT فلوحات هذه الفنية لم تولد الكآبة القائمة التى كانت متوقعة.

ولم تساند هذه الدراسة التنبؤ الذي مؤداه أن المسنين سيستجيبون بصورة ساحقة بما يصور مشاعرهم واتجاهاتهم ازاء اليأس والموت. فقد كشف لقصص التى استخلصتها فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT عن حنين وشوق للتواد والنشاط عند المسنين. وبالرغم من الخوف من العجز والموت. فان هذه المثيرات استخلصت جنبات من الأمل تشير الى أنه لا يلزم أن تنظر الى المسنين على أنهم مكتئبون وعديموا الأمل، ومنعزلون.

وبصفة عامة فان المجموعة الضابطة المكونة من الطلاب لم تختلف كثيرا عن مجموعة المسنين ولكن كانت هناك فروق ملوحظة بين الجنسين.

وقد استخدمت لينيت اكرلي Lynetter Acherly فنية الادراك والارتباط للمسنين بالاضافة الى اختبار الادراك الارتباطي للموضوع TAT واختبار الرورشاخ في استقصاء تناول المشاغل النفسية – الجنسية للشخص المسن – والآثار المحتملة للشيخوخة على تخييله الجنسي.

وذهبت لينيت اكرلي Lynetter Acherly في افتراضاتها الى أن المسنين يكشفون عن اهتمامهم بالجنس من خلال القصص التي يسردونها عن مثيرات صور، كما ذهبت الى أن اختبار الادراك الارتباطي للموضوع TAT من المحتمل أن يستخلص معدلا أعلى ممن الصور الخيالية الجنسية يفوق ما تستخلصه فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT وذلك بسبب الاتجاهات النمطية الجامدة عن المشاعر الجنسية لدى المسنين. كما ذهبت هذه الافتراضات الى احتمال وجود نسبة أعلى من التخيلات الجنسية لدى المسنين كتعويض عن الاشتياقات الجنسية غير المشبعة، وأن الفروق الفردية يجب أن تنعكس (تتكشف) في درجات الاستجابة الجنسية للمادة الاسقاطية أ:ثر مما هو الحال بالنسبة لفروق العمر.

وكانت أعمار المبحوثين الذين تناولتهم لينيت اكرلي Lynette Acherly بالدراسة تمتد من سن الخامسة والستين الى السادسة والثمانين، بمتوسط عمر

٧٥ ، ٦ عاما وانحراف معيارى قدره ٢,٣ . ومن بين الرجال السبع كان اثنان أعزبين ، وثلاثة أرامل، وأثنان حديثى الزواج. ومن بين النساء الثمانية كانت واحدة منهن أنسة، وأربع أرامل، وثلاث حديثات الزواج، وقامت ليتيت بدراسة معدل التوتر لسبع موضوعات هى : الاكتئاب والوحدة والمنافسة والخصومة، والعوانية، وتثبيط العزيمة وخيبة الأمل، والأمان والمشاغل الصحية، والحاجة الى الرعاية النفسية Nurturance والانتمانية، والتراجع، والجنسية.

وقد أعطى المبحوثين احدى وعشرين لوحة من لوحات فنية تفهم الموضوع للمسنين وأربع لوحات من لوحات اختبار تفهم الموضوع TAT وعشر لوحات من لوحات الرورشاخ. وقد طبقت فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT اولا على سبع مبحوثين بينما أعطى اختبار الموضوع TAT واختبار الرورشاخ أولا لثمانية مبحوثين اخرين وكان أشد النتائج لفتا للنظر هو أن الجنسية لا تختفى من حياة الناس مهما تقدم بهم العمر فقد جاءت الجنسية فى الترتيب الخامس من حيث الشيوع على فنية تفهم الموضوع للمسنين ولكنها (الجنسية) احتلت الترتيب الثانى على اختبار تفهم الموضوع TAT وبصورة عامة فان نصف المبحوثين الذين كانوا يكبرون النصف الآخر سنا أبدوا من الاهتمام الجنسى مثلما أبداه النصف الآخر الأصغر سنا. ولم يوجد أى فارق ذى دلالة بين مستوى الاهتمام الجنسى عند الرجال والنساء بينما كانت هناك فروق فردية ملحوظة.

أولا : الابحاث الحديثة :

فى عام ١٩٧٩ ابتكر فون وكان Foon and Kahn بجامعة أرزيزونا بالولايات المتحدة الأمريكية وسيلة لتقييم المسنين على فنية الادراك الارتباطى للمسنين SAT بقصد التمييز بين هؤلاء المسنين المصابين باعاقة انفعالية – ادراكية وهؤلاء المسنين غير المصابين بهذه الاعاقة. استخدما طريقة هنرى W.E.Henry (تحليل الاخيولة – نيويورك : وايلى ١٩٦٥) فى

تقدير الدرجات المعطاة على اختبار الاختبار الادراكي للموضوع TAT والنزعة (الحالة النفسية) التحليلية والعلاقات بين الشخصية، والاعاقة، واستخدما أربعا وخمسين مبحوثا تم تشخيص نصفهم تشخيصا مستقلا ثبت منه أنهم معوقون والنصف الآخر ثبت منه انهم غير معوقين ويصلحون بخلاف ذلك لبعض متغيرات تشمل الجنسي. وطبقت معايير فنية الادراك الارتباطي على المسنين SAT على أربعة أبعاد وتم التوصل الى أفضل الدرجات Score التي تعتبر نقاطا فاصلة (بين الفئات المختلفة للمبحوثين) وتم اختيار معايير من عينة مناظرة ومتشابهة بقصد معرفة الفاعلية التميزية لدرجات معيارية سبق التوصل اليها واستخدامها بصورة راسخة. وقد تم الحصول على معدل تمييز دال عند ٠١ر أو أكثر بالنسبة للأبعاد الأربعة فى الاتجاه الذى تنبأنا به. وجاءت أفضل درجة Score تنبؤية مرتبطة بالعلاقات بين الشخصية. بينما كانت الحالة النفسية تمثل أسوأ درجة تنبؤية. وكان يبدو أن هذا الاجراء المتبع عند استخدام فنية الادراك الارتباطي للمسنين SAT يعد وسيلة فرز فعالة بالنسبة للاعاقة كما أنه ساعد على الحصول على معلومات كلينيكية اضافية مفيدة.

وقد لوحظ أن فنية تفهم الموضوع للمسنين SAT سهلة التطبيق على المرضى وانهم يستجيبون لها بصورة مواتية. وبالاضافة الى هذا فاذا نظرنا أبعد من الخواص الشكلية لتقييم الاستجابات وفقا للدرجات التى يحصل عليها المرضى، فان القصص التى يسردها المريض، وتقدم من التوجيهات الكلينيكية المفيدة ما يساعد القائم على الاختبار على التعرف على مشكلات أى مريض بعينه. وهكذا فان عامل الوقت عند تطبيق الاختبار والذى يعد زائدا بالنسبة لأداة (وسيلة) فرز، يتم تعويضه بالمادة الاضافية والعلاقة التى يساعد هذا الاجراء على تنميتها بين القائم على تطبيق الاختبار والمريض.

وكان يبدو أن لفنية تفهم الموضوع للمسنين مادة – مثير وثيقة الصلة بالنسبة للشخصية والمواقف التى تقدمها الصور.

٤ - اختبار تفهم الموضوع للأطفال .C.A.T

طبيعة الاختبار والغرض منه : Nature and purpose of the test

ان اختبار تفهم الموضوع للأطفال يعتبر وسيلة اسقاطية أو كما يفضل بيلاك Bellak, L تسميته وسيلة للادراك الفهمي Appreceptive للبحث فى الشخصية وذلك بدراسة المعانى الديناميه للفروق الفردية فى ادراك المثيرات المعيارية Stanard stimuli .

وهذا الاختبار سليل Decendant لاختبار تفهم الموضوع للكبار ولكن لا يقوم مقامه ولا يقع فى مجال المنافسة معه. وقد صمم اختبار تفهم الموضوع لكى يطبق على الاطفال الصغار.

وقد صممت البطاقات لكى تختبر عدة مشاكل خاصة بالاطفال تدور حول مصاعب الاكل بخاصة والمشاكل الفمية بعامة، وكذلك مشاكل التنافس بين الاخوة والأخوات، واستجابات الاطفال حول الموقف الأوديبى والذى يبلغ ذروته فى المشهد الأولى فى تخيلات الأطفال حول رؤيتهم لأبويهم فى الفراش معا ويرتبط بذلك اثارة تخيلات الطفل العدوانية الداخلية والخارجية فيما يتعلق بقبول عالم الكبار وحول خوفه من بقائه وحيدا بالليل وما يرتبط بذلك من احتمال القيام بالاستنماء، وسلوكه فى الذهاب الى المرحاض ومعاملة والديه واستجابته لذلك ويرغب بيلاك من ذلك دراسة بنية الطفل ودفاعاته وديناميانه ومعالجة مشكلاته النامية.

وهذا الاختبار مماثل لاختبار تفهم الموضوع للكبار من حيث الاهتمام بالمحتوى الخاص بالاستجابة، ويماثله أيضا فى قدرته فى الكشف عن دينامية العلاقات بين الأشخاص.

ويقول بيلاك أن اختبار تفهم الموضوع للأطفال ذا فائدة اكلينيكية فى تحديد العوامل الديناميه التى تتصل بسلوك الطفل فى الجماعة وفى المدرسة أو فى الحضانة أو اتجاه الأحداث داخل الأسرة.

واختبار .C.A.T يستفيد منه كل من المحلل النفسي والطبيب النفسي والسيكولوجي والاخصائي الاجتماعي والمدرس.

وقد استخدم اختبار .C.A.T بطريقة مباشرة في العلاج كتكتيك لملعب. فبعد أن يعطى الطفل الاستجابات الاساسية قد يرغب المعالج في أن يعيدها مع الطفل على شكل لعب ويقوم بالتأثيرات الملائمة، ويتحرر اختبار .C.A.T من القيود الثقافية طالما أن موضوعات القصة تدور حول بعض الحيوانات مما يجعله أداءه صالحة للاستعمال الاكلينيكي والبحوث الخاصة.

(ب) نظرية اختبار تفهم الموضوع للأطفال : Theory of the C.A.T.

لقد استخدمت صور الحيوانات في البطاقات الخاصة بالاختبار وذلك لأن الحيوانات تلعب دورا هاما في حياة الطفل. فالحيوانات بالنسبة للطفل يمكن التعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الكبار، ذلك لأن الحيوانات عادة أصغر من الانسان، وهي فريسة الظلم والاضطهاد "Underdogs"

بالاضافة إلي الدور الهام الذي تلعبه الحيوانات في الفوبيا لدى الأطفال وصور التواجد في أحلام الأطفال، أما على المستوى الشعوري فقد تعتبر الحيوانات أصدقاء الأطفال.

وذلك كله بالاضافة الى أن بدائية الحيوانات من حيث طبيعة دفاعاتها الفمية والشرجية تزيد من التقريب الرمزى للأطفال، ومن وجهة النظر التكتيكية من ناحيجة الاسقاط في الاختبار.

بامكاننا أن نقول أن الحيوانات توفر نوعا من التخفي للمشاعر السلبية والعدونية الخاصة بالطفل، فتلك المشاعر يمكن اخفاؤها واسقاطها بسهول ةعلى الأسد مثلا بدلا من الأب.

فالطفل يستطيع بسهولة أن ينسب رغباته غير المقبولة بالتواجد الواضح مع صور الحيوانات.

وقد أوضح رورشاخ .Rorechach, H تجريبيا كيف أن الاشكال الحيوانية ترتفع نسبتها كثيرا وبشكل واضح لدى الاطفال.

ويقول بيلاك Bellak انه يوجد عدد كبير من الدراسات التى تؤيد النظرية القائلة بأن الطفل يتطابق (يتوحد) identify بسهولة كبيرة مع الحيوانات.

فمثلا قد عبر جولد فارب Gold Forb عن اهتمامه بتخيلات الأطفال عن الحيوانات فوجد أن هناك علاقة وثيقة بين الدينامية النفسية للطفل وبين نوع من الحيوان الذى يهيمن Predominated على تخيلات الطفل ويتلخص أيضا اعتقاد كل من بلم وهنت Blum and Hunt فى أن صور الحيوانات تفضل Superiosity صور الانسان فى الوحات وقد يرجع ذلك الى أن الطفل قد يكون حبيسا فى المنزل "too closet to Home" وأن الحيوان أكثر قربا للطفل، أو ان استخدام الاشكال الحيوانية تتغلب على مقاومة الطفل. كما يؤكد كل من بيندر وربابورت Bender and rapaport أن هذا المفهوم يعتبر أساس التجريب الاكلينيكى.

فقد وجد أومنى Omney أن أكثر من ٧٥٪ من الصور التى توجد فى كتب الأطفال تحتوى على أشكال الحيوانات، بينما وجد سيجلمان -Spiegel man وآخرون أن ٥٠٪ من صور Figures الحيوانات الضخمة يفضلها الطفل.

(جـ) تاريخ الاختبار : History of the C.A.T.

أن الفكرة الأساسية لاختبار C.A.T. قد نتجت بعد نتائج المناقشات بين بيلاك وارنست كيرس Kirs, E. حول المشاكل المتعلقة باختبار تفهم الموضوع للكبار T.A.T.

وقد أوضح كيرس كيف أن الأطفال يتوحدون بسهولة أكثر مع الحيوانات عن الانسان وفى الحقيقة منذ أن قدم فرويد Freud حالة هانز الصغير ،الذى لديه فهما من عمر خمس سنوانش بعد تفكير استغرق نحو عام، صمم بيلاك اختباره الذى يصور عدة مواقف أساسية بالنسبة للطفل.

وقد قامت فيوليت Violet Lamont الرسامة المحترفة لرسوم الأطفال

برسم ١٨ بطاقة تمثل المواقف الحيوية الخاصة بالاطفال وقد بعث بيلاك بالرسوم الى عدد من علماء النفس المتخصصين في الاطفال وببعض معلوماتهم عن المفحوصين.

وقد اختيرت عشر بطاقات على أساس أنها أفضل البطاقات وأثناء الخمسة عشر سنة الأخيرة كان تركيز عديد من الدراسات على المقارنة تتصل بتفضيل الطفل لصور الحيوانات عن صور الانسان، وقد وجد أن الحيوانات تعطى مثيرات أكثر وذات قيمة، لأن هذه الصور قد صممت لتكشف عن دينامية الشخصية لمواقف نوعية محددة.

(د) الاسس التي يبنى عليها الاختبار:

يتألف اختبار تفهم الموضوع للأطفال .C.A.T من عشر لوحات تتمثل في صور حيوانات ذلك لأن الحيوانات بالنسبة للطفل يمكن أن يتعامل معها بسهولة أكثر من التعامل مع الانسان.

ويطلب من الطفل أن يبتدع قصة عن منظر اللوحة وتفهمه أن القصة لابد وأن تنطوى على ماضى تتبين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن، كما لابد وان تنطوى القصة على نهاية توضح ما ستنتهى اليه الاحداث وبعد أن يروى الطفل كل قصص الاختبار يسأل كل طفل لماذا اختار الاسم بالتحديد، وكذلك الاسماء الخاصة بالأماكن .. الخ.

ويرى مخيمر «أنه ينبغى أن تكون الاجابة كتابة لما ينطوى عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة.

وأنه ينبغى تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالى للطفل وعن فترات التردد أو الصمت، وعلامات الدهشة والتعليقات المختلفة.

ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نشاط.

ولابد لفهم الاجابات وتشخيص الحالة أن نطلب الى الشخص الكثير من

المعطيات عن تاريخ حياته. وينبغي أن ننظر الى الاجابات وسلوك الشخص بحسبانهما وحدة كلية، (صلاح مخيمر ١٩٦٨ ص ٣٧٨ - ٣٧٩).

ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص، ويحاول أن يستشف منه ما يحتملني نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة.

والأساس الذي يقوم عليه هذا الاختبر هو أن «القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته على أساس نزعتين: الأولى نزعة الناس الى تفسير المواقف الانسانية الغامضة، بما يتفق وخبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلة. والثانية نزعة كثير من كتاب القصص الى أن يعترفوا بطريقة شعورية أو لا شعورية بالكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات. (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ١٢٦ - ١٢٩)

(و) تطبيق الاختبار: Administration of the C.A.T.

في البداية يقوم الباحث بعمل علاقة حسنة مع الطفل والعلاقة مع الطفل تعتبر أصعب منها لدى البالغ ويقدم الاختبار للطفل كلعبة وليس كاختبار كلما كان ذلك ممكنا.

ويجب أن يوضح للطفل أن هذا الاختبار ليس اختبارا يقصد منه التحدى حيث يواجه الطفل الاستحسان أو عدم الرضا أو التنافس أو النشاط التأديبى ... الخ.

وبعبارة أخرى يقوم الباحث بنقل الاتجاهات الايجابية للطفل فليس فقط ان يعمل الباحث على توطيد العلاقة مع الطفل بل ملاحظته أيضا للتأثيرات الأخرى.

وقد وجدت ليليز Lyles ان لاتجاهات الايجابية، بالمقارنة الى الاتجاهات السلبية أو المحايدة للشخص، تعمل على زيادة تكيف الطفل وزيادة نشاطاته.

بينما الاتجاهات السلبية تعمل على زيادة القلق والعدوانية لديه. ومن

تعليمات الاختبار، من الأفضل أن يعطى الطفل الاختبار كلعبة وفيه يطلب من الطفل أن يروى قصة على كل لوحة من لوحات الاختبار، فيروى لماذا يعمل الحيوان الآن وأين هو ذاهب؟ وبعد أن يروى الطفل كل قصص الاختبار، يسأل كل طفل بعناية عن نقاط خاصة مثل : لماذا اختبار هذا الأسم بالتحديد وكذلك الأسماء الخاصة بالأماكن .. الخ.

بعض الدراسات التي استخدمت اختبار تفهم الموضوع للاطفال C.A.T. في التشخيص :

١ – دراسة دي سوسا De Sousa (١٩٥٢).

كان هدف هذه الدراسة هو التوصل الى الفروق بين استجابات الأطفال المضطربين انفعاليا ولديهم مشكلات سلوكية واستجابات الاطفال الأسوياء.

وأوضحت الدراسة أن الاطفال المضطربين انفعاليا تتميز قصصهم بما يأتي :

١ – التوحد مع الصفة التي يرونها عدوانية.

٢ – نظرتهم الى البيئة وكأنها تهددهم.

٣ – ظهور عدائية تجاه الوجه الامومي.

٤ – تكرار المفاهيم التالية في قصص الاطفال المضربين : العقاب – العنف – الحوادث – العدوانية – الأصدقاء – الأعداء – الظلم – خيبة الأمل – السرقة).

٢ - دراسة ماجان وروفمان Magan and Raufman (١٩٥٤) :

تهدف هذه الدراسة الى دراسة العلاقات الممكنة بين الاضطرابات الوظيفية في النطق والمشكلات الانفعالية. أعطى أطفال الصف الأول اختبار وتمت مقارنة الأطفال الذين لديهم مشكلات في النطق بالأطفال ذوى النطق السليم.

وأوضحت الدراسة أن المجموعة المضطربة تتميز قصصهم بما يأتى :

١ – قلة الكلمات فى القصة.

٢ – استجابات أكثر دلالة على العدوانية الفمية.

٣ – عداء الوالدين الموجه نحو الطفل.

٤- دراسة روز - بينرجى Rose Penerjee (١٩٦٩):

تشمل تلك الدراسة تقريرا عن بنية الشخصية لبعض الأطفال المعوقين فيزيائيا المقيمين فى المؤسسات باستخدام اختبار تفهم الموضوع للأطفال.

وأوضحت الدراسة أن الأطفال المعوقين فيزيائيا تتميز قصصهم بما يلى :

١ – النفور من المدرسة.

٢ – صعوبة الرضا بالطعام.

٣ – الجـــبن.

٤ – صعوبة النطق.

٥ – القلـــق.

٦ – الأنانية والميل الى الأدخار.

٧ – فقدان الحب من الوالدين.

٨ – حفزات الشهوة الذاتية المكبوتة.

٩ – الصراعات دخل الأنا العليا.

١٠ – الحاجة الى النشاط والحاجة الى العدوان والقلق تجاه الأذى الفيزيائى.

٥- اختبار بقع الحبر (هرمان رورشاخ) Rorschach, H.,

نبذة تاريخية:

منذ القدم يحاول الانسان تأويل الأشكال المرئية الغامضة غير المحددة واعطائها معنى من المعانى. فهناك من يتطلع الى أشكال السحب ويحاول أن

يعطيها معنى. ولا يزال بيننا حتى الان من يقرأ الفنجان ويفسر ما يراه فيه من أشكال، تفسيرات مختلفة ومتعددة.

كان – ليونار دافنشي، أول من أشار الى الطبيعة الذاتية للمدركات التى تثيرها المثيرات الغامضة غير المتشكلة : بصرية كانت هذه المثيرات أو سمعية، فالمثير الواحد يثير استجابات متعددة مختلفة لدى الأفراد المختلفين. وربما أدرك «رورشاخ» الذى كان يهوى الفن ويقدره ويتذوقه، والذى كان أبوه مدرسا للرسم – أهمية هذه الافكار التى ذكرها «ليوناردى فنشى».

لقد استخدم «ليونار دافنشي» بقع الحبر لا من أجل استثارة الخيال المبدع لدى الفرد فحسب، بل كاختبار للاختيار المهنى أيضا. وقد لاحظ كلما ازداد الفرد امعانا فى النظر اى بقعة الحبر، كان أكثر قدرة على تكوين أشكال بصرية كثيرة، كما أصبح محتوى استجاباته أكثر ابداعا. وقد ذهب أيضا الى أن سمات شخصية الفنان – عقلية أو انفعالية – يمكن أن تنعكس أيضا فيما يبدعه من أشكال.

وفى سنة ١٨٥٧ طبع «كرنر» مجموعة مختارات من شعره وزخرفها برسوم من بقع الحبر وكان «كرنر» رجلا عجوزا ضعيف البصر، ورب أسرة كبيرة وكانت مسئولياته المالية ضخمة مما سبب له الكثير من المتاعب. فكتب أشعار مخزونة يعبر بها عن نفسه ويخفف بها عن آلامه. ولم تكن الأشعار بطبيعة الحال تفسيرا للاشكال المرسومة بالحبر. وقد أدرك كرنر أن الاشكال تستثير الخيال، وتحفز العقل على التأمل. ولكنه لم يحلل هذه العملية بأية صورة من الصور. ولذلك لم تكن لمحاولاته هذه أية قيمة علمية.

ولكن «بينيه» هو الذى أعاد الاهتمام ببقع الحبر بصورة علمية. فقد كان يعتقد أن الفروق الفردية يجب أن نبحث عنها لا فى العمليات الحسية الأولية البسيطة، ولكن فى العمليات العقلية المعقدة. واقترح استخدام بقع الحبر كوسيلة لدراسة هذه الفروق الفردية فى ناحية التخيل. ان رؤية بقعة الحبر قد لا توحى بشئ الى البعض ولكنها بالنسبة لأصحاب الخيال الواسع من أمثال

ليونارد فنشتى نعتبر مليئة بالأشكال التى تثير الانتباه. ولكن بينيه حد من قيمة هذه البقع وأطلق عليها اسم «اختبار فى الخيال السلبى» وكان لديه اختبارا آخر – هو تكوين الصور – أطلق عليه اسم التخيل الايجابى.

ويبدو أن «ديربورن» سنة ١٨٩٨ كان أول من ذهب الى أن بقع الحبر يمكنها أن تكشف عن كثير من سمات شخصية الفرد وتعكس علاقاته الاجتماعية وثباته العقلى. ولكن ديربورن لم يتقدم كثيرا بنتائج أبحاثه فى هذا المجال، بل وجه كل اهتمامه الى اختبارات الذكاء على نحو ما فعل الكثيرون من معاصريه، وبذلك تخلى عن هذا المجال الجديد من الدراسة.

وفى حوالى هذه السنوات قام «شارب وكيرباتريك» بنشر نتائج دراستهما على بقع الحبر. فقد بحث كيرباتريك استجابات الاطفال لبقع الحبر. كما لاحظ شارب أن هذا النوع من الاختبارات يعطى حقائق شبيهة بتلك التى يبحث عنها علما النفس المهتمين بدراسة الفروق الفردية. فالذين يستجيبون للألوان تختلف سماتهم عن هؤلاء الذين يستجيبون جيدا للاشكال. كما استطاع بأبحاثه فى هذا الصدد أن يتميز بتجميع الأجزاء والتفاصيل معا ليكون منها كلا له معنى، والنوع الواقعى أو العلمى الذى يتميز بالطبيعة التحليلية.

وفى سنة ١٩١٠ راجع «هويبل Whipple» نتائج الدراسات السابقة التى قام بها بينيه وديربورن وكيرباتريك. واتخذ منهج شارب وطريقته أساسا فى تفسير الاستجابات، وسجل النواحى الآتية فى عمليات التفسير : سرعة التداعى وعدد الاستجابات ودرجة عقدها والاستجابات النادرة غير المألوفة. وقد لاحظ هويبل – على عكس بينيه – ان الاستجابة لبقع الحبر ليست من نوع الخيال السلبى بل هو عمل ايجابى يقوم به الفرد.

وليس بعيدا أن يكون رورشاخ قد أطلع على أعمال سابقية. فقد ذكرت زوجته أن اهتمام رورشاخ ببقع الحبر قد استثاره لديه صديق له كان يعمل مدرسا وكان يستخدم هذه البقع وسيلة لاستثارة الخيال المبدع لتلاميذ

الفصل. وقد استرعى اهتمام رورشاخ الفروق الكبيرة فى استجابات التلاميذ للبطاقة الواحدة. فبدأ يفكر فى العلاقة بين هذه الاستجابات لبقع الحبر وبين سمات الشخصية. وقد استغرق هذا التفكير الفترة ما بين سنة ١٩١٠، ١٩١٢. ولخص نتائج تفكيره ودراسته فى كتابه «التشخيص النفسى» الذى وضعه قبل وفاته. لقد أهلته صفاته الشخصية واستعداداته ونواحى اهتمامه الى هذا النوع من العمل. فقد كان محبا للفن ويجيد الرسم، وكان فى استطاعته أن يظهر الحركة، وكان يتميز بالسرعة فى العمل والقدرة الفائقة على التركيز، كما كان من خيرة الأطباء العقليين.

وكان الدافع الرئيسى لرورشاخ على تأليف كتابه «التشخيص النفسى» ما نشره «هنز» Szymon Hens عن خيال التلاميذ فى المدرسة نتيجة عرض بقع حبر لا شكل محدد لها. وقد أثارت مقالة هنز اهتمام رورشاخ، ولكنه لم يغفل الاحتمالات الكثيرة التى مر عليها هنز مرورا سريعا يكاد يصل الى حد الاغفال. وقد أثار ذلك مجموعة من الاسئلة فى ذهن رورشاخ أجاب عليها فيما بعد، فبدأ يحلل المدركات التى تكمن وراء الاشياء المتخيلة. واذا كان ليونارد فنشى قد وصل الى شئ من ذلك، إلا أن دراسته لم تكن منظمة. أما رورشاخ فقد وصل الى كثير من الأفكار والمبادئ والتى من أهمها اكتشاف العلاقة بين الجوانب الشكلية للمدرك والسمات المتميزة فى الشخصية. وكان هذا اكتشاف هام وجرئ ويتميز فى الوقت نفسه بالابداع. ومن الممكن القول بأن اكتشاف رورشاخ أهم من اكتشاف جميع من سبقه، وأن من أتوا بعده - وأن أحدثوا بعض التعديل - لم يغيروا شيئا من المبادئ التى وضعها رورشاخ.

لقد طبق رورشاخ اختباره على ٤٠٥ شخصا، منهم ٢٣١ من الرجل، ١٧٤ من الإناث. وكان من بيه هذه المجموعة ١١٧ من العاديين والباقى حالات تتصف بالاضطراب العقلى. وقد ضمن رورشاخ خلاصة تجاربه وأبحاثه ودراساته فى كتابه المعروف باسم «التشخيص النفسى - اختبار فى التشخيص قائم على عملية الإدراك». فكان ذلك أو من جعل من بقع الحبر

طريقة صالحة للعمل والقيام بدراسة أنماط الاستجابة وقد وصف هوايت الاختبار بأنه مثل طيب للنبوغ والعمل الشاق المتواصل اللذين تعتبر دراسات الشخصية فى أمس الحاج اليهما.

وقد كان التشخيص النفسى سابقا لعصره، فلقى معارضة من الكثيرين، إذ رفض معظم الناشرين نشره. وقد تمكن أحد أصدقاء رورشاخ واسمه مورجنتهالر W. Morgenthaler من اقناع أحد الناشرين بنشره وطبع الصور التابعة له. وكان رورشاخ قد وضع ١٥ صورة. ولكن الناشر أصر على اختصارها الى عشرة. ومع كل ذلك لم يلق الكتاب ولا الاختبار ترحيبا وتشجيعا إلى أن وافته منيته بعد أقل من عام من نشر الكتاب، ولم يكن قد بلغ بعد الثامنة والثلاثين من عمره. وحتى بعد وفاة رورشاخ بعدة سنوات لم يعن بالاختبار أحد، إلي أن نشره بيك فى أمريكا. ومنذ تلك الأونة أخذ الاختبار فى الانتشار السريع فى أمريكا وأوربا وأصبح أداة من أدوات التشخيص الأساسية فى العيادات النفسية كما أصبح وسيلة من وسائل دراسة الشخصية، وقد ساهم نفر كبير من الباحثين فى نشر الاختبار من أمثال «بن اشن برج» BehnEsshen Burg – الذى وضع مجموعة صور مماثلة لمجموعة رورشاخ وتعرف بأسم مجموعة «بين – رورشاخ» أو «بيرو»، ولويفه وموللر ولوسلى أو ستري وكاويفر وكيللى وفرنون بترفسكى، غيرهم. وقد تجاوز ما كتب عن هذا الاختبار من كتب وأبحاث ألف كتاب ومقالة.

لقد ظهرت أهمية اختبار رورشاخ فى الكشف عن النواحى المرضية، والمعاونة على القيام بعملية التشخيص. وعرف له الاطباء والعقليون والمهتمون بالدراسات النفسية أهميته وقميته. وأصبح هو واختبار تفهم الموضوع (التات) من أوسع الاختبارات النفسية انتشارا وأكثرها استخداما فى العيادات النفسية.

ولننتقل الآن الى دراسة اختبار بقع الحبر لرورشاخ بشئ من التفصيل.

وصف الاختبار:

يتألف الاختبار من عشر صور تتكون كل صورة منها من أشكال متماثلة (Symmetrical) على نحو ما يحدث حين نلقي بنقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ثم نطبق الورقة ونضغط عليها قليلا فتخرج أشكال مختلفة متماثلة مع ذلك. وعلى الرغم من أن بطاقات رورشاخ قد تكونت بصورة عارضة، الا أن الصور العشر التي تكون منها الاختبار قد اختيرت من بين عدد كبير جدا من الصور. وقد استبقى رورشاخ هذه الصور العشر، لأنها تثير أكبر قدر ممكن من الاستجابات المختلفة لدى الاشخاص المختلفين. والترتيب الذي تقدم به هذه الصور للمفحوص تحدده رغبة رورشاخ في ادخال نظام نفسي يكفل بقاء استثارة المفحوص على أعلى مستوى ممكن، ان خمسة صور منها تتكون من درجات مختلفة من الظلال وصورتين أخريين من اللونين الأسود والأحمر، أما الثلاثة الباقية فتتكون من ألوان متعددة غير الأسود.

ولسهولة استخدام الاختبار وضعت الصور على بطاقات محدودة الابعاد ٧ × ٩ بوصة.

اجراء الاختبار:

وظروف اجراء هذا الاختبار لا تختلف كثيرا عن ظروف اجراء الاختبارات الأخرى من حيث ضرورة اجراء الاختبار في غرفة خاصة حتى لا يتحرج المفحوص من وجود شخص ثالث ومن حيث أن المفحوص يجب أن يكون مسترحيا في جلسته، ومن حيث العلاقة بين الفاحص والمفحوص.

أما من حيث جلسة المفحوص، فان رورشاخ وبيك يذهبان الى أن يجلس الفاحص خلف المفحوص وبذلك يمكنه أن يرى البطاقات بالنظر من فوق كتف المفحوص، على حين يذهب رابابورت وجيل وشافر الى أن يجلس الفاحص رجها لوجه أمام المفحوص، حتى يتمكن من أن يتابع ما يطرأ على المفحوص من تغيرات وانفعالات تدخل في صميم العمل. وعلى كل حال

يجب أن يترك الأمر للفاحص يختار الجلسة التى تريحه وتسهل عليه عملية الاجراء على نحو ما ذهب بوشنر وبتروفسكى.

وهناك بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند الاجراء. من ذلك مثلا ألا يمسك المفحوص بالبطاقة على طول الذراع أو يضعها على بعد لأن مثل هذه النظرة قد تكسب البطاقة مظاهر وأشكال تختلف الى حد ما عن الوضع الطبيعى. ويجب أن يمسك المفحوص البطاقة ويترك له تقدير المسافة بين عينيه والبطاقة على نحو ما هو حادث مثلا فى عملية القراءة والكتابة.

وطبيعى أننا نحصل على أفضل النتائج اذا طبق الاختبار فى ضوء النهار لأن الضوء الصناعى قد يغير من تأثير الألوان والظلال .. ومع ذلك يمكن اجراء الاختبار فى مثل هذا الضوء الصناعى اذا كانت الاضاءة الطبيعية غير كافية. ولما كانت البطاقات تتسخ من كثرة الاستعمال، فقد اقترح البعض، حفاظا لها من الاتساخ، ان تغلف بورق السلوفان الخفيف. إلا أننا لا ننصح بمثل هذا الاجراء نظرا لما قد تعكسه من أضواء يكون لها أثر واضح فى الاستجابة.

ويبدأ الاختبار عادة بتوضيح الطريقة التى عملت بها البطاقات، وكأن نقول للمفحوص - كما أشار الى ذلك كلوبفر - «أنت تعرف لما ترمى نقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ونطبقها ثم نضغط عليها قليلا وبعد كدا نفردها، نلقى صور وأشكال مختلفة. والبطاقات العشر الموضوعة أمامك عملت بنفس الطريقة وسأعرضها عليك واحدة بعد الأخرى، ثم نمسك بالبطاقة الأولى ونلقى عليه التعليمات الآتية «انظر فى البطاقة وقل لى أيه اللى انت شايفه

---

(١) كانت هرتز تجرى بطاقة تمرين كتجربة أمام المفحوصين قبل اجراء الاختبار، وكان شنيدر ينصح بوضع البطاقة الاولى أمام المفحوص دون تفسير أو تقديم قائلا : «سوف أضع مجموعة من البطاقات والصور، زى بعض بص لها. وبعد أن يترك للمفحوص فترة بسيطة من الزمن ليكيف نفسه مع الموقف يوجه اليه التعليمات التى لا تخرج عما يذهب اليه رورشاخ «ماذا يمكن أن تكون» إلا أن هذه المحاولات جميعها تهدم كما يذهب الى ذلك كلوبفر التتابع الهام جدا والذى نلمسه فى البطاقات العشر.

فيها أو أية اللى بتتصور لك فيها . بص فى البطاقة زى ما أنت عاوز لكن كل اللى أنا عاوزه منك هو أنك تقولى على كل اللى تشوفه . ولما تخلص تقولى أنك خلصت علشان أديك اللى بعدها [١]» .

ثم نعطى البطاقة الأولى الى المفحوص فى وضعها الطبيعى . ويجب أن نعطيه كل فرصة ممكنة للاستجابة فلا يكون هناك ضغط أو اجبار . ويجب أن يكون دور المختبر دورا ثانويا لا يتدخل فى الأمور، وان كان فى الوقت نفسه يقوم بدور هام اذ يسجل كل ما يقوله المفحوص، ويحاول الوصول الى تقرير واف قدر الامكان بما فى ذلك المواقف التى يتوقف فيها المفحوص وسرعة استجاباته والتغير فى النغم الذى يطرأ على صوته وحركاته ولفتاته، أي يدون كل ما يلاحظ من تغير على المفحوص.

ومن الملاحظ أن بعض المفحوصين، حين يأخذ البطاقة يبدأ فى الاستجابة وينساب فى تداعيه لدرجة يصعب معها على الفاحص تسجيل كل ما يقوله . ومع ذلك فان معظم المفحوصين يبدأون الاختبار عادة بتوجيه بعض الاستفسارات التى قد يكون لبعضها أهمية كبيرة فى سير الاختبار بعد ذلك، كأن يتساءل مثل «هل أبص للصورة كلها أو بعض أجزائها»، ولكن الاجابة فى مثل هذه الحالة «بص زى ما أنت عاوز لكن قل لنا كل اللى أنت تشوفه» .

والصعوبة الكبرى فى بعض الأحيان هى أن تجعل المفحوص يبدأ فى تداعيه فمعظم نواحى التوتر والتردد التى نشاهدها فى بداية الاجراء تتصل لا بانتاج المدركات فى الذهن – الذى يتم عادة بطريقة تلقائية – بل بنقل هذه المدركات الى الفاحص . وهذا الاختبار – كأى موقف اخر من مواقف الحياة – يتوقف على العلاقة بين الفاحص والمفحوص . وعلى العموم فان بعض الأشخاص يتعاون بسهولة مع الفاحص على اجراء الاختبار، على حين أن البعض الآخر لا يميل إلى التعاون خوفا من أن تستغل نتائج هذا الاختبار فى غير صالحه، كأن تتخذ أساسا لتقرير يكتب الى المحكمة أو عن وظيفة يتقدم

اليها مما يعف القيمة التشخيصية للاختبار. ويتطلب الأمر مهارة من الفاحص لاحداث هذا التعاون. ويمكن القول أن علاقة طيبة بينه وبين المفحوص وثقة المفحوص فى الفاحص تقلل من هذه الاتجاهات الدفاعية التى يتخذها المفحوص للدفاع عن نفسه. يضاف إلى ذلك أن رغبة المفحوص فى الاستمتاع بخياله وبالصور التى يعطيها للفاحص تدفعه الى الاستجابة والى التعاون فى معظم الأحيان.

وقد يصر بعض الأشخاص على معرفة نوع الاختبار، والنتائج التى يمكن أن نستخلصها منه، والنواحى التى يكشف عنها. ويكفى فى مثل هذه الأحوال أن يقال لهم - كما يذهب الى ذلك رورشاخ - بأنه اختبار فى التخيل. ولكن قد يصر البعض على معرفة المزيد من التفصيلات. وفى مثل هذه الأحوال نطلب منه أن ينتظر حتى نهاية الاختبار، وبأننا نرحب بتقديم بعض المعلومات التى يريدها عند نهاية الاختبار، وقد ينسى البعض عند نهاية الاختبار هذا الوعد الذى قطعه الفاحص على نفسه. وفى مثل هذه الأحوال يجب ألا يذكره الفاحص به. أما إذا أصر فى النهاية فمن الممكن أن نعطيه معلومات ونتائج عامة، وأن نعرفه أن النتائج الدقيقة لا يمكن الكشف عنها الا بعد عملية التحليل الدقيق للاختبار، وأن هذه العملية تتطلب عدة ساعات .ويجب أن نراعى أن تتفق المعلومات والنتائج العامة التى نقدمها للمفحوص ومستوى قدرته العقلية وثقافته.

وقد يعيد المفحوص البطاقة بعد استجابة واحدة. وفى مثل هذه الاحول يجب على الفاحص ألا يتسرع بأخذ البطاقة واعطائه التى تليها، بل يشجعه على القيام بتداعيات أخرى كأن يقول له «أن هناك أشخاصا كثيرين يرون أ شياء أكثر من هذه بكثير» أو «بص كمان» أو «أدى نفسك فرصة أخرى». أما تقديم الاجابات التى توحى باستجابات معينة فى البطاقة فهذا غير مسموح به. ويذهب بيك الى أن تشجيع الفاحص يجب أن يقل تدريجيا وأن ينقطع نهائيا بعد البطاقة الخامسة.. أما بعد ذلك أى ابتداء من البطاقة السادسة فعلى

المختبر أن يتذرع بالصمت فترة.

والحالات التى يحدث فيها رفض الاستجابة كلية للاختبار حالات نادرة جدا، وتبدو قاصر على صغار الأطفال وحالات البارانويا الشديدة عند الكبار.

وقد يصر بعض المفحوصين – بعد الابتداء فى عملية التداعى – على معرفة ما اذا كانت الاستجابات صحيحة أم خاطئة. وفى مثل هذه الأحوال، يمكن القول بأن «ليس هناك اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لأن المسألة مسألة تخيل وأن كل فرد يرى الأشكال كما تتراءى له».

الزمن: يلزم استخدام ساعة Stopwatch لحساب الزمن. ويلزم عند بدأ كل بطاقة تسجيل زمن الرجع أعنى الزمن المنقضى من وقت تسلم المفحوص البطاقة الى اعطاء الاستجابة الأولى التى تقبل التقدير أى الاستجابة ذات المحتوى. كما يلزم أيضا تسجيل الزمن الكلى الذى استغرقته الاستجابات فى كل بطاقة. ويمكن أيضا حساب الزمن الكلى الذى استغرقه المفحوص فى التداعى للاختبار كله.

وقد تحدث وقفات طويلة بين الاستجابات، وهذه يمكن الاشارة اليها باشارات مثل + + + + تشير كل منها إلى وقفة قدرها حوالى عشر ثوانى. أما أن طالت الوقفات بشكل ملحوظ فمن الممكن أن يسأل الفاحص المفحوص «هل هناك حاجات أخرى «فإن أجاب بالنفى وأنه ليس هناك استجابات جديدة ففى هذه الحالة نطلب منه أن يضع البطاقة أمامه مقلوبة على المنضدة لنعرف أنه انتهى من الاستجابات، ثم نقدم له البطاقة التى تليها. ويجدر بنا أن نشير إلى أن ترتيب بطاقات رورشاخ يجب أن نلتزم به فى جميع الأحوال، وألا نقدم بطاقة على أخرى مهما كانت الأحوال.

تدوير البطاقة: لم يذكر رورشاخ شيئا عن تدوير البطاقة فى تعليماته. والملاحظة الوحيدة التى وردت عنده هى «قد يدير المفحوص البطاقات كما يشاء وتفضل الأغلبية من أمثال كلوبفر وبيك وبوشنر عدم ذكر شئ يتصل

بتدوير البطاقات الى المفحوص. أما بتروفسكى فيرى أن من الحكمة والفطنة أن نضيف الى التعليمات عبارة «ان من الممكن أن ندير البطاقة فى أى اتجاه تشاء». وذلك من أجل استبعاد الجمود. ويقول بتروفسكى لقد كان لهذه العبارة أثر طيب فى كثير من المفحوصين.

تسجيل الاستجابات : وعند التسجيل يحسن أن نجعل الورقة التى تسجل عليها الاستجابات أفقية وأن نقسمها الى ثلاثة أعمدة كبيرة، نترك العمود الأول منها لتقدير الاستجابات وتصحيحها ونسجل فى العمود الثانى الاستجابات التى نحصل عليها من المفحوص. أما العمود الثالث فنتركه للقيام بعملية التحقيق التى نجريها عادة بعد عملية التداعى والحصول على الاستجابات. وعلى المختبر أن يسجل حرفيا كل ما يقوله المفحوص وأفعاله وحركاته وملاحظاته وأحاديثه وتعبيرات وجهه وتغيرات نغمة صوته ال آخر كل هذه الدلائل التى تفيد أحيانا كثيرة فى توضيح الاختبار. وقد يتطلب الأمر عند التسجيل بيان موضع البطاقة وفى هذه الحالة يمكن الاستعانة بالعلامات التى وضعتها لوسلى أوسترى وهى ٨ وتشير الى الوضع الطبيعى للبطاقة، ٧ وتشير الى أن وضع البطاقة مقلوب أو معكوس و < > وتشير الى الوضع الجانبى الذى تأخذه البطاقة وقت الاستجابة وقد يدير بعض المفحوصين الباطعة عدة مرات متتابعة وهذه يمكن الاشارة اليها برسم دوائر متداخلة.

وبعد أن ينتهى المفحوص من البطاقة يضعها مقلوبة على المنضدة ويعطى البطاقة التى تليها الى أن ينتهى من رؤية البطاقات العشر.

ويستغرق اجراء الاختبار كاملا حوالى ٩٠ دقيقة. أما مع الأطفال ومعظم حالات المرض العقلى فقد يستغرق وقتا أقل، نظرا لقلة عدد الاستجابات التى يعطيها المفحوص.

الهوامش والمراجع

١- السيد خيرى (١٩٧٠) الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢- أوتوفينخل، مترجم صلاح مخيمر (١٩٦٩) نظرية التحليل النفسى فى العصاب (ثلاثة أجزاء) القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣- أيزنك هـ (ترجمة) قدرى حفنى ورؤف نظمى (١٩٦٩) الحقيقة والوهم فى علم النفس، القاهرة، دار المعارف.

٤- سيد غنيم وهدى برادة (١٩٦٤)، الاختبارات الاسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية.

٥- سيد محمد غنيم(١٩٦٥)، سيكولوجية الشخصية، محدداتها - قياسها - نظرياتها. القاهرة، دار النهضة العربية.

٦- صلاح مخيمر (١٩٦١) نظرية الجشطالت وعلم النفس الاجتماعى، القاهرة، الانجلو المصرية.

٧- صلاح مخيمر (١٩٦٨) نحو نظرية ثوريه فى التربية، القاهرة، الانجلو المصرى.

٨- ـــــ (١٩٧٥) المدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.

٩- ـــــ (١٩٧٧) تناول جديد فى تصنيف الاعصبية والعلاجات النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٠- فرج أحمد فرج (١٩٦٥) عدوان الجانحين كما يكشف عنه أختبار تفهم الموضوع، دراسة فى التحليل النفسى - رسالة ماجستير - كلية الأداب - جامعة عين شمس.

١١- فؤاد البهى السيد (١٩٥٨)، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، القاهرة، دا الفكر العربى.

١٢- لاجاش، دانيل (ترجمة) صاح مخيمر وعبده رزق (١٩٦٥) وحدة علم النفس، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٣- محمد رشاد كفافي (١٩٧٣) سيكولوجية انتهاء المخدر لدى متعاطي الحشيش. ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة عين شمس
١٤- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٦٢) المنهج العلمي وتفسير السلوك. القاهرة النهضة المصرية.
١٥- محمود الزيادي (١٩٦٩) علم النفس الاكلينكي. التشخيص. القاهرة المصرية
١٦- مصطفى زيور (١٩٥٧) مقدمة العمل في التحليل النفسي. القاهرة. النهضة المصرية
١٧- ______ (١٩٦٣) تصدير أزمة علم النفس المعاصر. بوليتزير. ج (ترجمة)لطفي فطيم القاهرة – دار الكتاب العربي
١٨- ______ (١٩٦٩) تصدير كتاب علم النفس الاكلينكي والظاهرياتي. القاهرة. الانجلو المصرية
١٩- هوسرل، إدموند (ترجمة) نازلي اسماعيل (١٩٧٠) تأملات ديكارتية. مدخل الي الظاهريات. القاهرة دار المعارف.
٢٠- هول وك ولندزي (ترجمة) فرج أحمد فرج وأخرون (١٩٧١) نظريات الشخصية. القاهرة. الهيئة العامة للتأليف والنشر.

21) Abt. L &Bellak L. (1952) *projection psychology*. N. Y, Grove Presse INC.

22) Amastasi. A. (1968) *Apsychological testing*. New York MC Millan

23) Bellak,L. (1957) ***The TAT & CAT in clinical use***. N. Y. Grune & stratton

24) Guillaume, P. (1942) ***introduction ala Psychologie*** , Paris Vrin

25) Harrison, R. (1965) Thematic Apperceptive methods In: Wolman, B. (ED) ***Hand Book of clinical Psychology*** N. Y : MC Graw Hill Book Co.

26) Laga che, D (1964) ***Fantaisie, Realite Verite. Revue Francaisie de Psychanalyse***. Tome XXVIIII. NO 4 Juillet - Aont

27) Lewin, K (1935) . *Adynamic theory of Personality* N. Y: MC Graw Hill Book Co.

28) Lindsey, G. & Bradford, J. of Tejessy, C., Davids A(1959) A T. A. T: *An interpretive lexicon for clinician and investigator d. Clin Psychol. Monogr. Supply*. NO. 12.

29) Kutash, S (1943) Performance of Psychopath defective criminals onthe thematic apperception test ***Journal crimpsychopathic 5, 319 - 340.***

30) Rapaport, D. (1946) ***Diagnostic psychological testing***. Chicago: The Year Book Publishers IMC.

31) Rese Zweing, S. (1949) Appertive Norms for the T.A.T the problem of Norms in ***projective Methods. jof personal Vol 17. NO 4,*** PP. 475 - 482.

32) Resen Zweing, S. & Fleming E (1949) Apperceptive Norms for the T A T : ***An Emperical investigation. j. of Personal. Vol 17. No***. 4. PP. 483 - 503.

33) Mumm, N (1946). ***Psychology***. N. Y. Houghton Mifflin Company.

34) Murray, S. M. (1947) ***The Thematic apperception test. The theory and technigue of interpretation*** N. Y: Grune & Stratten.

35) Tilquin, A (1962) ***Le Behavionsme*** - Parise - Virin.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوى

أولا: أزمة البحث التربوى.

١ - الفهم السائد فى الحوار لطبيعة الأزمة.

٢ - رؤية نقدية لطبيعة الأزمة.

ثانياً: تصورات نقدية للخروج من الأزمة.

١ - ربط البحث التربوى بحركة الواقع.

٢ - محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدى فى التربية.

الفصل الخامس

أزمة البحث التربوى

أولا : أزمة البحث التربوى

يلاحظ فى الآونة الأخيرة أن ثمة حوار متزايدا – داخل ميدان التربية – يتناول بالنقد والتقييم طبيعة البحث التربوى ونموذجه السائد فى مجتمعاتنا العربية. ويتفق معظم المتحاورين على أن البحث التربوى – كما هو سائد الآن فى بلادنا – يعانى أزمة حادة، فى المنهج والهدف. واتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا منهجية كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو المسلمات التى لا تناقش. وليس لذلك من الادلة بالقطع سوى وجود أزمة حقيقية فى نموذج العلم السائد(١). وقد يطرح الحوار الفلسفى حول الأساسيات فى علم ما مسألة وجود «أزمة» فى ذلك العلم أو يثير وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولا لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوى – أو العلم الاجتماعى أو العلم عموما – السائد فى مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع أعنى جزء من شبكة الارتباطات الداخلية والخارجية البنيويةوالأيديولوجية فى المجتمع(٢). ومن ثم فالخروج من الأزمة نضال اجتماعى بالضرورة – تكتسب من خلاله الأفكار وضوحا وعمقا فى فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوى، طبيعتها وأسبابها ومحاولة تجاوزها.

والدراسة المقدمة حاليا هى مشاركة فى هذا الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا، وتهدف إلى طرح محاولة للاجابة عن التساؤلات الآتية:

١ – ما طبيعة «الأزمة» القائمة فى البحث التربوى؟ هل هى أزمة فى نموذج المنهج العلمى السائد فى بحوثنا التربوية؟ أم هى «أزمة» فى التفكير الأيديولوجى الممثل للمنحى الاجتماعى بالبحث التربوى؟ أم هى «أزمة» فى كليهما – أى فى المنهج والمنحى معا؟

٢- وما هو المخرج من هذه الأزمة على المستوى العلمي النظرى؟ وهل من إمكانية لتأسيس علم نقدي في التربية يطرح تصورات لبنية علم بديل يتجاوز الأزمة القائمة...... ويفتح الباب أمام إمكانية التعبير عن حركة الواقع الاجتماعي وطموحاته في تحقيق مجتمع الحرية والعدل الإنساني؟

وتقوم الدراسة الحالية على منهج نقدى اجتماعى فى التحليل والتفسير ومحاولة كشف العلاقات السببية أو شبه السببية الكامنة خلف المشكلة موضوع الدراسة[٣] . وبحسب مقتضيات هذا المنهج ننطلق فى الإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة أولا: من دراسة وتحليل الحوار القائم حول أزمة البحث التربوى، أو بالأحرى دراسة وتحليل ما انتهى إليه هذا الحوار من صيغ لفهم طبيعة الأزمة ومن بدائل لمجاوزتها، محاولين فى هذه الخطوة كشف نمط التشويه الأيديولوجي المعوق لفهم طبيعة الأزمة وتفسير ارتباطات هذا التشويه فى شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة. ثم ثانيا محاولة تقديم رؤية مقترحة لبنية منهج نقدي بديل فى البحث التربوى. وعلى ذلك تأتى الدراسة الحالية فى ثلاثة أقسام رئيسية تتناول فى القسم الأول فهم الحوار للأزمة، وتتناول فى القسم الثانى طرح نقدى لإعادة بناء الحوار، أما القسم الثالث تقدم فيه بعض التصورات النقدية المقترحة لبناء رؤية نقدية فى البحث التربوى لمواجهة الأزمة فيه.

١- الفهم السائد فى الحوار لطبيعة الأزمة

إن الدارس المتفحص لكل جوانب الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوى فى مجتمعنا يستطيع أن يلاحظ أن ثمة ثلاث نقاط أساسية يكاد يتفق عليها معظم المتحاورين رغم تباين اتجاهاهم ومنطلقاتهم الفكرية. وهذه النقاط هى ما تعبر عن فهم أطراف الحوار لطبيعة الأزمة وأسبابها، كما تعبر عن مساحة اتفاق مشتركة بين المتحاورين. وهى لذلك أكثر النقاط تكرارا وترديدا فى ساحة الحوار[٤] ونلخص هذه النقاط الثلاث كما يلى، على أن نتعرض لها فيما بعد بالنقد والتحليل:

١ – أن أزمة البحث التربوى تتمثل فى أزمة نموذج المنهج أو العلم السائد فى البحث التربوى. فهو نموذج مأخوذ عن الغرب ومستورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى التبعية للغرب والغزو الثقافى الذى تتعرض له مجتمعاتنا.

٢ – أن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوى عن مشكلاتنا التربوية فى نظام التعليم. ومن ثم تقاعس البحث التربوى عن القيام بدور فعال فى تقدم العملية التعليمية وتطويرها.

٣ – أن الأزمة فى البحث التربوى هى فى صميمها أزمة فى المنحى، أى فى شكل الخلاف الأيديولوجى المحيط بالممارسات العلمية فى البحث التربوى والتى تعوق بالتالى وتشوه المنهج وممارسات العلم الاجتماعى فى التربية. أى أن المشكلة أو الأزمة تكمن فى المنحى لا فى المنهج[٥].

٢- رؤية نقدية لطبيعة الأزمة

فى هذا القسم من الدراسة نحاول تقديم رؤية نقدية لطبيعة الأزمة فى البحث التربوى وأسبابها. وبداية قد نتفق على جزئية واحدة من القضايا الثلاث السابقة التى يطرحها الحوار القائم حول طبيعة الأزمة. فقد نتفق على أن صيغة العلم بمنهجه الوضعى القائم – وبسيطرته وهيمنته على جهود البحث التربوى – هو جزء من الأزمة تعبيرا عنها فى نفس الوقت. لكن ما نتحفظ عليه هنا هو إرجاع أزمة منهج البحث السائد وتفسيرها وفق مقوله الغزو الثقافى – كما يردد ذلك البعض[٦]. فمثل هذه المقولة إنما تعبر عن أيديولوجية جارفة، مضللة تحمل فى طياتها توجهات ماضوية تزيف وعى الناس وتستعديهم، ليس فقط ضد... المنهج والعلم الأمبريقى الوضعى، بل ضد كل علوم المجتمع المختلفة: النقدية، والتحليلية، الوظيفية ... الخ – فكلها علوم مأخوذة عن الغرب.

إن تفسير أزمة المنهج (والعلم) الأمبريقى الوضعى فى البحث التربوى

والعلوم الاجتماعية بصفة عامة - لا يأتى إلا من خلال فهم الارتباطات الداخلية والخارجية للبحث التربوى والمنهج السائد فيه، وعلاقة هذه الارتباطات بمجمل العلاقات الاجتماعية - والنظم التعليمية - السائدة فى المجتمع.

وفيما عدا اتفقنا على أن أزمة البحث التربوى هى فى أحد جوانبها أزمة المنهج الوضعى السائد. فإننا نختلف مع أطروحات الحوار السابق ذكرها وذلك باعتبارها أيديولوجيات مغلوطة، لا تساعد على مواجهة الأزمة وتجاوزها بل على العكس من ذلك فهى تضيف إليها مزيدا من التعقيدات والمضاعفات. ونجد من المفيد منهجيا - هنا - أن نتخذ من هذه الأطروحات نفسها نقاطا للانطلاق تحدد مسار المناقشة كما تحدد دائرة محاولتنا فى بناء روية نقدية لطبيعة الأزمة. وعلى ذلك يتحدد هذا الجزء من الدراسة لمناقشة قضيتين أساسيتين: القضية الأولى، قضية البنية العلمية للمنهج الوضعى ووجه الأزمة فيه. والقضية الثانية، فهى قضية الربط بين البحث التربوى وصنع السياسات التعليمية.

القضية الأولى: المنهج الوضعى بين أزمة البنية العلمية وأزمة الواقع الاجتماعى إن الحوار الفكرى الاجتماعى والسياسى والتربوى ينبغى أن يقوم ويمتد حول معيار واحد هو معيار تحرير الانسان وتخليصه من الاغتراب ومن كل صور الهيمنة والاستغلال، واطلاق طاقاته وتمكينه فى مسعاه نحو المستقبل لتحقيق مجتمع انسانى أكثر حرية وأكثر عدلا. ولتدخل فى هذا الحوار ووفق هذا المعيار كل الأفكار غربية كانت أم سلفية، ماركسية أم ليبرالية. والحوار الحر، قادر فى النهاية على الفرد والتمييز بين الفكرة التى تنتصر لتحرير الانسان والفكرة التى تنتصر لعلاقات الاستغلال القائمة ضد الانسان. ومن هذه الزاوية تأتى معالجتنا للمنهج الامبريقى الوضعى

فى التربية وعلاقته بالواقع الاجتماعى ما المشكلة فى هذا المنهج؟ وإلى جانب من يقف؟

المنهج الإمبريقى الوضعى هو المنهج السائد فى مجال دراسة العلوم الاجتماعية والتربوية عموما[٧]. ويقوم هذا المنهج على مسلمة بأن العلم الطبيعى هو نموذج العلم الجيد الذى يسمح لنا بالتفسير والضبط والتنبؤ بدرجة دقيقة مماثلة لتلك التى توجد فى العلوم الطبيعية. والنشاط العلمى بهذا المعنى هو نشاط يخلو من الأحكام القيمية Value - Free وتوجد المعرفة وفق هذا المنهج على ثلاثة مستويات متدرجة من التعميم أو التجريد[٨]:

(١) الأحداث الملاحظة.

(٢) القوانين، أو التعميمات الإمبيريقية.

(٣) المفاهيم والتعريفات النظرية.

والمستوى الأول هو المستوى الذى توجد فيه الظاهرة أو الحدث المشاهد المطلوب تفسيره. والحدث مجرد حالة أو مثال من الثوابت Uniformities التى تمثل مجموعة الظروف المستنتجة إحصائيا فى صورة قوانين أو تعميمات، ومن ثم تفسر الظاهرة المطلوب تفسيرها (الحدث المشاهد) بإسنادها منطقيا إلى الظروف (أو الثوابت)، أى بعبارة أخرى تفسر الظاهرة بإسنادها إلى القانون أو التعميم الأمبريقى المعبر عن الثوابت الاجتماعية. والعلاقة بين التعميم الإمبريقى (فى المستوى الثانى) والمفهوم أو النظرية فى المستوى الثالث هى تماما كالعلاقة بين المستوى الأول والمستوى الثانى، والخلاف فى درجة التجريد فقط. والتعميمات الإمبريقية فى رأى فيجل – أحد فلاسفة العلم الوضعى الكبار – هى صياغات إحصائية وتستنتج منطقيا من مفاهيم أو نظرية أكثر تجريدا[٩].

والنظرية فى العلم الاجتماعى الوضعى – كما يقول «بلالوك» – هى عبارة عن مجموعة من التعريفات أو المفاهيم المجردة التى تقف خلف

مجموعة من التعميمات (أو شبه القوانين) الإمبيريقية[١٠]. وفي هذا السياق يصف «أو كونر» النظرية التربوية بأنها مجموعة من الفروض مترابطة منطقيا، ومؤكدة بالملاحظة، وتتميز بكونها قابلة للدحض، ويمكن استخدامها في تفسير الظواهر الملاحظة[١١].

المنهج الامبريقي الوضعي – في العلوم الاجتماعية والتربوية إذن هو منهج يقوم على الخبرة الحسية باعتبارها محك اختبار الفكر. والصياغات الإجرائية للمفاهيم النظرية، والملاحظة، والتجريب، والتقنيات الإحصائية هي طرائقه واجراءاته المستخدمة في: أولا عمليات الإثبات والبرهان، و/ أو ثانيا عمليات جمع البيانات والمعرفة. والنظرية في هذا الاطار ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضايا مجردة مترابطة منطقيا يمكن تحويلها اجرائيا إلى قضايا قابلة للتحقيق أو الرفض. لا وجود إذن لأشياء خارج الأحداث الملاحظة أو الثوابت الامبريقية (التعميمات)، أو القضايا المجردة التي تقف خلف هذه التعميمات. يقول ارنست ماك:

> «أريد من العلماء أن يفهموا بأن وجهة نظري تستبعد كل المسائل الغيبية سواء اعتبرت غير قابلة للحل في اللحظة الحاضرة، أم اعتبرت بلا مدلول في كل آوانة. وأكثر من ذلك أحب أن أقول بأن كل ما يمكننا معرفته عن العالم يجد له بالضرورة تفسيرا في الشعور الذي يمكن تحريره من التأثير الشخصي للملاحظة بأسلوب يمكن تحديده بدقة. وكل ما نحب معرفته يأتينا عن طريق حل المشكلة بطريقة الرياضيات، كما يأتينا عن طريق توكيد اعتماد العناصر الحسية واحدا على الآخر اعتمادا وظيفيا. وهذا النوع من المعرفة يتناول الواقع بالكامل»[١٢].

وفحوى عبارة ماك واضحة، فالنظرية ليس لها وجود إلا فيما تمارسه من دور كشفي في البحث العلمي الذي يهدف إلى التعرف (أو اكتشاف) العلاقات القائمة بين الظواهر. والتعرف على الوظائف الرياضية التي تبين اعتماد الظواهر على بعضها البعض في الطبيعة يجعل من النظرية شيئا غير معمول به فالنظريات بتعبير ماك تشبه الأوراق الميتة التي تتساقط عندما تستغني شجرة العلوم عن التنفس من خلالها.

ومهما اختلف فلاسفة العلم الوضعي فيظل هذا النموذج الذي قدمه «ماك» هو أكثر النماذج اتفاقا بينهم. وهو نموذج يستخدم في العلم الطبيعي كما يستخدم في العلم الاجتماعي. فعالم الاقتصاد الألماني نورات Nuerath يعتبر علم الاجتماع فرعا من تقسيم العمل في النظرية الكلية للعلوم الموحدة فعلم الاجتماع كأي علم آخر يخلو من أية وجهة نظر عامة. وهو يتصور ظهور منظومة من العلوم تكون فيها قوانين كل علم على حده، كعلم الاجتماع مثلا، مرتبطة بقوانين العلوم الأخرى في بنية منطقية موحدة. والقوانين في رأيه هي وسائل مجردة للانتقال من بيانات الملاحظة إلى التنبوءات[١٣].

وقد أكد «كارناب» نفس الشيء مع علم النفس، فنجده يقول في كتابه علم النفس وتفسيره العادي:

> «فعلم النفس على هذه المرتكزات هو جزء من عالم العلوم الموحدة التي ترتكز على العلوم الفيزيائية – وما نقصده من مصطلح العلوم الفيزيائية ليس منظومة القوانين الفيزيائية المعروفة للجميع وانما ذلك العلم الذي يتميز بنوع من صياغة المفاهيم، تلك الصياغة التي ترجع كل مفهوم إلى شروط الحالة، أي إلى توظيف منظم للاعداد ضمن شروط الزمان والمكان... إن علم النفس هو تفرع من علم الطبيعيات»[١٤]

ونسأل الآن: ما وجه العيب فى ذلك المنهج؟

لقد نشأت «الوضعية» عموما فى بدايتها على يد «أوجست كونت» كأداة علمية لمحاربة الخرافات وقهر الكنيسة. وأرادها كونت دعامة للتقدم الاجتماعى. ووجدت فيها البراجوازية الصاعدة عونا للتغلب على الفكر الرجعى. وهذا ما يؤكده جولدنر بقوله لقد ظهر علم الاجتماع الوضعى «الجديد» ليؤدى دورا عقلانيا تحرريا. حيث أصبحت الصفوة القديمة بفضله فى موضع تساؤل وتحقيق منظم وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمى مطالبة بأن تقدم تبريرات وبراهين وعلمية (محققة) على صحة هذه التعريفات المقدمة منها»(١٥).

وهكذا كان العلم الاجتماعى الوضعى عونا فى تقدم وتحرير البشرية فى مرحلة متطورة من مراحل التاريخ الانسانى. لقد استخدمته البرجوازية «الناهضة» آنذاك سلاحا فعالا ضد القوى القديمة وضد مفاهيم الكنيسة الشائعة المبهمة وضد الخرافات والشعوذة حتى حققت انطلاقتها الاجتماعية. بل إن بعض العلماء الماركسيين حاولوا فى بداية القرن العشرين - المزج بين الوضعية والماركسية. وقد اعتقد ذلك نورات - وهو أحد أعمدة دائرة فيينا الوضعية وكانت له ميول يسارية - فى ومحاولته لتأسيس علم السلوك المادى فقد آمن نورات بالمنهج العلمى كقوة محركة للتقدم الاجتماعى.

اذا كان المنهج الامبريقى الوضعى فى العلوم الاجتماعية قد أدى وظيفة اجتماعية تنويرية عندما استخدمته القوى البرجوازية الناهضة، فإن ذلك - على ما يبدو - كان بفضل الاتجاهات الليبرالية ذات النزعة التحررية التى آمنت بها - البرجوازية آنذاك فى ثورتها وابان انتصاراتها. لكن الأمر يختلف الآن. النموذج المجتمعى التحررى البرجوازى الذى عملت العلوم الاجتماعية الوضعية فى اطاره قد ولى. لقد أصبحنا الآن فى عصر ما بعد الرأسمالية: عصر الشركات الرأسمالية العملاقة المتعددة الجنسية، التى ليس لها وطن ولا هوية غير الربح، فأرست علاقات الاستغلال والغربة الإنسانية.

ولم تصنع الهيمنة الرأسمالية العالمية ذلك في بلدان الغرب (مركز النظام الرأسمالي العالمي) فحسب، بل تم ذلك أيضا في بلدان العالم الثالث - بلدان الأطراف في ذلك النظام. لقد دعمت الهيمنة العالمية للنظام الرأسمالي كل علاقات الاستغلال والتخلف القائمة في بلدان العالم الثالث وأبقت عليها سواء كانت علاقات شبه اقطاعية أو طفيلية، أو رأسمالية متخلفة. لم تعمل الرأسمالية العالمية بالطبع على احلال العلاقات الرأسمالية المتقدمة (متقدمة نسبة إلى علاقات الاستغلال في النظم ما قبل الرأسمالية) محل العلاقات المتخلفة في هذه البلدان، إلا بالقدر الضروري الذي يتمشى مع تحقيق الربح والهيمنة لها(٦٦). فالنموذج المجتمعي Sociatal Paradigm الذي تعيشه معظم بلدان العالم الثالث الآن (بلدان الأطراف في النظام العالمي) هو نموذج متخلف من علاقات غير متجانسة، لكنها تعمل جميعا في إطار الهيمنة الرأسمالية كقوى استغلال وتغريب Alienizing .

والسؤال الآن: هل يمكن أن يؤدي المنهج الأمبريقي الوضعي نفس الوظيفة الاجتماعية التنويرية (التي قام بها من قبل) في ظل أو في اطار النموذج المجتمعي السائد الآن في بلدان العالم الثالث - في عصر هيمنة الرأسمالية العالمية؟ وهذا السؤال هام وجوهري لاضاءة جوانب الحوار الدائر. لكن الإجابة عنه لا يمكن أن تتضح إلا بكشف علاقات الارتباطات بين البينية العلمية للمنهج الوضعي والبنية الاجتماعية في المجتمع القائم - الذي يعمل فيه ومن خلاله.

لقد استطاع رايت ميلز - وتبعه في ذلك فلاسفة النظرية النقدية في فرانكفورت وعلماء الاجتماع التربوي النقدي - أن يكشف لنا في تحليلاته الممتازة ما تنطوي عليه بنية المنهج الامبريقي الوضعي في العلوم الاجتماعية من امكانية تقبل هيمنة الواقع الاجتماعي (وعلاقاته السائدة) على النشاط العلمي (الذي يقوم على هذا المنهج) ومن ثم توجيه العلم واستعماله وفقا لارتباطات علاقات السيطرة القائمة في المجتمع. فيقول رايت

ميلز أن هذا المنهج من شأنه أن يوجه جهود البحث العلمى إلى نموذج معين من البحوث يطلق عليها بحوث جزيئية Molecular Scientific method، لأنها تتناول فى الغالب مشكلات جزئية - محدودة. فهى بحوث فنية فى جوهرها، تهتم بالتقنيات وتعتمد على الاحصاء فى التحقق والاثبات. ومن ثم ارتبطت بمشكلات السوق المحددة والعيانية (فى الانتاج والاعلام) أكثر من ارتباطها بالأحداث التاريخية، وبالتالى ارتبطت باستخدامها فى الحصول على معارف تهم المسئولين ورجال الأعمال. ولذلك نجد أن البحاث فى العلوم الاجتماعية الذين يعتادون هذا النوع من البحوث قد لا يعيرون اهتماما كبيرا فى أبحاثهم للجمهور، بل على العكس نجدهم فى أغلب الأحوال مهتمين بزبائنهم(١٧).

معنى ذلك أن اهتمام العلم قد انتقل من خدمة الناس (الجمهور العام) إلى خدمة أصحاب المصلحة من البيروقراط ورجال الأعمال. وماذا يعنى تحول اهتمام العلم إلى الاهتمام بالزبائن؟ يجيب ميلز بقوله:

«وهذا يعنى أن أكثر الأعمال البحثية تجزيبية تجرى على أى نطاق مهما كان إنما قد وجهت اجتماعيا فى اتجاه وجهة الزبون (مؤسسات حكومية / تجارية/ صناعية). ومن هنا توجد شكوك دائمة حول نزوع التطبيقية فى البحث العلمى إلى التقليل من المبادرات الفكرية النظرية وتعلية الانتهازية لدى الباحث. ومهما كانت تقنيات وتكنولوجيا البحث خالية من كل ما يثير هذه الشكوك إلا أن ثمة امكانية دائمة فى هذه الأبحاث بأن تنبع مبادرات الباحث واهتماماته من مبادرات واهتمامات الزبون»(١٨).

وحديث ميلز هنا واضح أن امكانية تحول هتمام اعلمل من العام (الجمهور) إلى الخاص (الزبون أو المخدم) هى إمكانية من شأنها أن تحطم موضوعية العلم. والموضوعية فى العلم الوضعى هى صفته الرسمية التى أقام عليها مصداقيته الأكاديمية والاجتماعية. إن إمكانية تحطيم موضوعية العلم الوضعى وإساءة استخدامه اجتماعيا إمكانية واردة بحكم خصائص البنية العلمية لهذا العلم نفسه. فأولاً، أن المشكلات التى يتناولها العلم الاجتماعى الوضعى هى مشكلات جزئية. وهذا ما جعل هذا العلم بعيدا عن الأحداث التاريخية، وبعيداً عن فهم دراسة الأهداف والشروط (العلاقات) البنيوية القائمة فى المجتمع وثانيا فإن منهجية العلم الاجتماعى الوضعى (الأمبريقية الوضعية) تقتضى – كما بينا – دراسة الوقائع الملاحظة العيانية، ومن ثم الارتباط بمستوى معين من التجريد، هو مستوى التجريد الإحصائى، الذى حول الوقائع العيانية إلى أنسقة تحليلية رياضية، التى هى فى جوهرها وصفا رياضيا لهذا الواقع، ومن ثم فإن موضوعيتها مرهونة بثبات الواقع وثبات تماثلاته المختلفة. وهذه النتيجة من شأنها أن جعلت العلم الوضعى علما للثوابت، وأبعدته عن التغير الاجتماعى ودراسة حركة الواقع. أما الخاصية الثالثة، فالمنهج الوضعى كما بيناه سابقا منهج خلو من النظرية الاجتماعية، ولا مكان فيه للنظرية وكان من نتيجة ذلك أن غاب التنظير وغاب التفسير السيسيولوجى للوقائع الاجتماعية عن العلم الاجتماعى الوضعى. ومن شأن ذلك أن يجعل مسألة التوجيه الاجتماعى للعلم مسألة واردة وامكانية قائمة – وإن كانت غير صريحة فى بنية المنهج – لكنها متروكة لنمط ونوع علاقات القوى السائدى فى المجتمع.

وهكذا نقول إن البنية العلمية للأمبريقية الوضعية فى العلوم الاجتماعية هى بنية تنطوى على إمكانية الانحصار فى المشكلات الجزيئية دون اعتبار أحداث التاريخ، وعلى إمكانية الانغماس فى الثوابت دون تكشف حركة الواقع وعلى إمكانية تقبل التوجيه الاجتماعى والرضوخ للقوى الاجتماعية الفاعلة فى المجتمع.

وفي مجتمع تسوده الطبقية وتقوم بنيته الاجتماعية بعلاقات استغلال وقهر وعنف صامت رهيب ضد أغلبية من البسطاء والمقهورين، هو مجتمع تصبح فيه اساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم مسألة واردة، بل وحتمية. وحينما تصبح اساءة الاستخدام مسألة حتمية من قبل القوى صاحب المصلحة، وحينما يكون هناك علم اجتماعي ينطوى على إمكانية تقبل إساءة الاستخدام حينئذ يغيب هذا العلم عن وظيفته الاجتماعية التنويرية، كقوة محركة للتقدم، ، ويصبح – رغم علميته – عقبة كئود أمام تطور العلم وتطور المجتمع، إنه يصبح بالأحرى جزءا من نسيج علاقات الهيمنة والاستغلال والقهر، وموجها لإعادة إنتاج هذه العلاقات نفسها، بما يحفظ بقاءها وديمومتها في المجتمع. وهذا هو ما انتهى اليه الأمر في وطننا.

ومجتمعنا في مصر تسوده علاقات التفاوت الطبقي وسوء توزيع الثروة إلى درجة أن ٢,٣ من مجموع السكان يستهلكون قرابة ربع الاستهلاك القومي كله. وأن أقل من ١٠٪ من عدد سكان مصر يستهلكون أقل قليلا من نصف الاستهلاك القومي (٤٥٪) بينما الـ ٩٠٪ الباقون يستهلكون النصف الباقي(١٩). إن مجتمعنا في مصر مجتمع تقتل البطالة السافرة شبابه (٢ مليون عاطل)(٢٠) ويطحن معنوياتهم اليأس والاحباط نتيجة عدم قدرتهم على تحقيق أبسط حقوق الإنسانية والمواطنة. إن مجتمعنا في مصر مجتمع تراكمت فيه الثروات الضخمة في أيدي شرائح اجتماعية طفيلية جديدة، لا نتيجة العمل الاجتماعي، بل نتيجة أعمال السمسرة وتجارة التهريب والتلاعب بقوت الشعب. إن مجتمعا هذه بنيته الاجتماعية إنما هو مجتمع تمارس علاقات القوى فيه – على أفراده ومواطنية – عنفا دمويا صامتا غير مرئي، تسقط فيه المئات يوميا – دون حس أو خبر – صرعى اليأس والإحباط، بل تسقط فيه العشرات يوميا صرعى سوء التغذية والمرض. ولم يسلم نظامنا التعليمي من الوقوع فريسة لهيمنة علاقات القوى الظالمة هذه، فامتد هذا العنف الدموي ليكتسح كل ركن فيه. فهاهي الازدواجية الرهيبة

فى أنظمة تعليمنا، والتى باتت تطل علينا صراحة وبلاحياء، فى صورة تعليم عام شعبى، تعليم أساسى عام، تعليم عام بلغات أجنبية (تعليم عام معدل!!)، تعليم خاص بلغات أجنبية، تعليم أجنبى. وها هو المستوى المتدنى من الفعالية الذى لا يغيب عن أعين الناظرين، وها هى الدروس الخصوصية، وأزمة الثانوية العامة، وبطالة المتعلمين ... الخ.

هذا العنف الصامت هو أقسى درجات وأنواع العنف الذى يمكن أن يفكر فيه أو يمارسه ظالم. ومجتمع يوجد فيه هذا النمط من العنف لا يمكن أن يتم فيه ومن خلاله علم «وضعى» بالبنية التى بينا خصائصها سابق دون أن يسلم من أساءة استخدامه اجتماعيا، ودون أن يشوه، ودون أن تتحطم موضوعيته بفعل القوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى بقاء علاقات العنف والاستغلال القائمة، وفى الحفاظ عليها وإعادة إنتاجها.

إن الباحث الذى يؤمن بأن العلم الاجتماعى قوة محركة للتقدم وأن له وظيفة اجتماعية تنويرية، ومن ثم يرى أنه كعالم اجتماعى ينبغى أن يسهم بعلمه فى تخليص الناس والمجتمع من كل أشكال العنف والقهر المسيطرة عليهم، فإنه سوف يحتاج بلا شك إلى علم اجتماعى نقدى جديد يحتفظ بالمنهجية والفنيات العلمية من جهة، وفى نفس الوقت ينطوى، من جهة أخرى، على بنية علمية تمكنه من نقد علاقات العنف القائمة، وتوجيه الممارسات العلمية (البحثية) لكشف العلاقات والآليات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمبريقى والآليات الاجتماعية التى تقف وراء هذا العنف وتستثمره. والمنهج الأمبريقى الوضعى عاجز بحكم بنيته العلمية – القابلة للاحتواء فى علاقات العنف – أن يقوم بهذا الدور التحررى الآن. أن علم الاجتماع النقدى الذى نسعى إلى تأسيسه هو علم يجعل محور «اهتمام المعرفة» عنده هو تحرير الإنسان – وتحقيق مصلحة الجمهور (وليس مصلحة الزبون / المخدوم).

القضية الثانية: أيديولوجية ربط البحث التربوى بالسياسة التعليمية.

التحليل النقدى لهذه القضية، هو بالضرورة امتداد للتحليلات النقدية السابقة. ففى هذا الجزء من الدراسة نحاول أن نكشف الآليات (الميكانيزمات) التى تربط بنية العلم الوضعى - بخصائصها التى بيناها - ببنية علاقات الاستغلال فى المجتمع القائم، حتى يتحقق بالفعل ما وصفناه بـ «إساءة الاستخدام الاجتماعى للعلم».

لقد كانت - وما زالت - مسألة الربط بين البحث التربوى وصنع القرارات والسياسات التعليمية مطلبا يطلبه كل التربويين - إداريين أو أكاديميين حتى صار - هذا المطلب بيننا عقيدة (وأيديولوجية) مهيمنة راسخة فى العقول. فكثير من نقاد البحث التربوى الآن ينتقدون ضعف الصلة (أو الرابطة) بين البحث وصنع القرار التربوى، بل يزعمون غيابها فى كثير من الأحيان. ويعتبرون ذلك من ملامح الأزمة فى البحث التربوى[٢١]. ولا شك أن مثل هذا النقد يستمد شرعيته من رسوخ هذه العقيدة بيننا (أن البحث التربوى ينبغى أن يضطلع بمهمة تطوير التعليم ومد صناع القرارات التربوية بالأسس العقلانية لصنع قراراتهم). لكن شيوع مثل هذا الانتقاد - القائم على «ينبغية» الربط بين البحث وصنع السياسة - بيننا إلى الحد الذى يكاد نجده فى كل دراسة عن الموضوع يجعلنا نقف عنده موقفا نقديا. فشيوع هذا الانتقاد لا يعدو أن يكون أيديولوجية تزيف حقيقة أن الارتباط بين البحث التربوى والسياسات التعليمية شئ قائم بالفعل: قائم بنيويا - مؤسساتيا - وقائم ايديولوجيا اختياريا، من قبل البحاث كأفراد بحكم رسوخ هذه الينبغية فى عقولنا.

وهنا تصبح التساؤلات النقدية المثارة هى اذن: ما فائدة الارتباط الايديولوجى والمؤسساتى بين البحث التربوى والسياسة التعليمية؟ وما هى نتائجه الفعلية؟ ولماذا لم يتحقق تطور فى التعليم رغم وجود هذا الارتباط؟

ومثل هذه الاسئلة وغيرها يجعلنا نطرح فى النهاية سؤالا هاما ينبغى أن نتوخى الإجابة عليه بدقة: لماذا البحث التربوى؟

إن الاجابة البسيطة الشائعة عن السؤال (لماذا البحث التربوى؟)

سوف تأتى بالضرورة ترديدا للأيديولوجية السائدة التى تقول بينبغية (أو وجوبية) العلاقة بين البحث التربوى والسياسات التعليمية (البحث التربوى ينبغى أن يهدف إلى تحسين العملية التربوية). وبالفعل قد تم تأسيس هذه الأيديولوجية، وذلك من خلال صياغة هذه العلاقة العقلانية - بين البحث وصناعة السياسة التعليمية صياغة منتظمة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية ولجان أكاديمية لتكون كحلقة وصل مؤسساتية بين الباحثين واداريى النظام التعليمى - وذلك فى الجسم البيروقراطى للنظام التعليمى القومى نفسه. وكانت هذه الصياغة بمثابة عقد اجتماعى مؤسس على تبعية البحث العلمى للسلطة البيروقراطية فى التربية. وبتأسس أيديولوجية الربط بين البحث والسياسة التعليمية، على هذا النحو تكون هذه الايديولوجية نفسها قد ازدادت قوة (شرعية) اضافية نتيجة هذا التأسيس البيروقراطى لها. وفى نفس الوقت فإن هذه الايديولوجية - التى أصبحت أكثر قوة من ذى قبل، والتى تتزايد قوتها بحكم هذا التأسيس - تعود مرة ثانية فى صورة معايير تقييم (انتقادات) تهدف إلى تقوية هذه العلاقة بين البحث والنظام التعليمى وترسيخ وجوبيتها وإعادة بنائها وإنتاجها.

لكن ليس معنى ذلك أن هذه العلاقة تتم بانضباط دقيق، فثمة تناقضات كامنة فى جسم التعليم من شأنها أن تحطم هذه العلاقة وتنزع عنها شرعيتها، فالذين ارتبطوا بهذه الايديولوجية، رسميا أو تطوعيا، لا يستطيعون غالبا فى اطار هذه العلاقة - الدفاع عن المشكلات الفعلية المفعم بها حقل التربية ووجود هذه المشكلات فى حد ذاته يعاقب هذه الأيديولوجية - وسيظل يعاقبها ما بقيت هذه الأيديولوجية قائمة. ووجود هذه المشكلات أيضا هو ما

يعطي شرعية جديدة لوجود نماذج فكرية – معارضة – وبديلة لنموذج الفكر التربوى المؤسساتي القائم بالفعل. وسنعود إلى هذه التناقضات تفصيلا.

على أي الأحوال لقد كان لتأسيس العلاقة العقلانية بين البحث التربوى والسياسة التعليمية فى صيغة مؤسساتية بيروقراطية ثلاث نتائج خطيرة فى مجال التربية.

أولا: تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها:

نستطيع أن نتبين من الملاحظة الأولية في حقل البحث التربوى – سواء فى المجالات النفسية أم التربوية – أن الأبحاث التى ينظر اليها بارتياح الآن – وذلك منذ نهاية الستينات فى مصر – هى الأبحاث الامبريقية الوضعية. وهى أن دراسة مثل هذه الموضوعات انما تحتاج إلى عمليات تنظير – أو خيال سيسولوجي بلغة رايت ميلز – وهى مسألة تقع خارج نطاق المنهج الامبريقي الوضعي – كما تحدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل انما هى مسألة تشكل فى حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعي السائد فى البحث التربوى والعلاقة المؤسساتية التى تربطه بالنظام التعليمى القائم.

إن البحوث التربوية التى تستبعد الشروط القائمة المحيطة – والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هى بحوث تتحدد وظيفتها – فى أحسن الأحوال – بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح فى ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وانشاء التعليم الأساسي...الخ فإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات فى حقل البحث التربوى نجدها قد تجزأت إلى جوانب مفتتة – تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزيئية تهتم بمشكلات الكفاءة فى موضوعاتها أكثر من أى شئ آخر. فالبحث الذى يتناول مشكلة

جزئية فى مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمى أو المجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومى؟ وما هى الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التى أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم فى خلق ازدواجية فى التعليم القومى وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحدة؟ الخ من هذه الأسئلة هى بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرحب.

على أى الأحوال فأن الأبحاث الامبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزيئى فى صورة متغيرات وعلاقات إحصائية، أو فى صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شيء سوى اضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل ما تمثل نسبة عالية جدا من الأبحاث التربوية: رسائل وأطروحات جامعية، وأبحاث أعضاء هيئة التدريس، وأبحاث مراكز البحوث التربوية[٢٢] ونلاحظ أيضا أنه قد تزامن مع ذلك تراجع بحوث فلسفة التربية والتاريخ والبحوث المقارنة – ويمكن القول أن تراجع هذا النوع من البحوث – مكانة وأهمية وكما – إنما يرجع إلى إن أهدافها ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بتحسين العملية التربوية، ومن ثم يظن دائما أن مثل هذه البحوث لا تهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم. وخاصة أن المفهوم المستتر لمعنى تحسين التعليم، هو تحسين العملية التعليمية فى السياق القائم وفى إطار الشروط القائمة والفاعلة فى الزمان والمكان.

إن تناقص حجم البحوث النظرية في التربية كانت له نتائج سالبه معوقة في تنمية الفكر النظرى التربوى(٢٣). فهذا النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم التي تكشف عيوب ونواقص واقعنا التربوى والمعاش، وتمدنا بخيالات علمية تكشف عن امكانية صنع واقع جديد. وثمة حقيقة تاريخية هامة، وهي: أن معظم النماذج التعليمية الهامة التي ظهرت تاريخيا في عملية تطور النظم التعليمية القومية في كثير من بلدان العالم لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغيرات والمعالجات الاحصائية للعلاقات القائمة بين المتغيرات، لكنها أتت من خلال الفهم والتفكير الفلسفي في ثنايا أحداث وحركة التاريخ لقد كانت القرارات التاريخية في الاصلاحات التربوية الكبرى هي في جوهرها قرارات سياسية معبرة عن حركة التاريخ في الواقع الاجتماعي الذي نشأت. فيه أقول لقد كانت قرارات سياسية في جوهرها وإن استلهمت أو استثيرت بنماذج تربوية مطروحة نظريا كانت أو قائمة بالفعل – كانت على أي حال، خارج دائرة الاعتراف البيروقراطي الرسمي للمؤسسات القائمة(٢٤).

ثانيا : تكريس الممارسات التربوية القائمة واضفاء شرعية علمية عليها:

إن ارتباط الأبحاث التربوية بمناهجها الوضعية – الجزيئية بهدف تحسين العملية التربوية في اطارها وشروطها القائمة بالفعل معناه ترك مسألة الأهداف والبنية والشروط المحيطة بالعملية التعليمية دون مساءلة، ومن ثم إبعادها كلية عن دائرة البحث والدراسة. بل إن هذه الموضوعات بحكم طبيعتها (كوحدات كبيرة) إذا وضعت أمام المنهج الأمبريقي الوضعي تصبح موضوعات شاذة amomaly – بلغة توماس كون. فالمنهج الأمبريقي الوضعي بحكم طبيعته الجزيئية غير ملائم لتناول هذه الموضوعات.

إن دراسة مثل هذه الموضوعات إنما تحتاج إلى عمليات تنظير – أو خيال سيسيولوجي بلغة رايت ميلز – وهي مسألة تقع خارج نطاق المنهج

الأمبريقى الوضعى – كما تحدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل إنما هى مسألة تشكل فى حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعى السائد فى البحث التربوى والعلاقة المؤسساتية التى تربطه بالنظام التعليمى القائم.

إن البحوث التربوية التى تستبعد الشروط القائمة المحيطة – والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هى بحوث تتحدد وظيفتها – فى أحسن الأحوال – بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح فى ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسى......الخ. فإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات فى حقل البحث التربوى نجدها قد تجزأت إلى جوانب مفتتة – تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزيئية تهتم بمشكلات الكفاءة فى موضوعاتها أكثر من أى شئ آخر. فالبحث الذى يتناول مشكلة جزيئية فى مدارس اللغات التجريبية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمى أو المجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم(التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومى؟ وما هى الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التى أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم فى خلق ازدواجية فى التعليم القومى وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد؟ الخ من هذه الاسئلة هى بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحومستقبل أرحب.

على أى الأحوال فإن الأبحاث الأمبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل

مع المشكلات التربوية بشكل جزيئى فى صورة متغيرات وعلاقات احصائية، أو فى صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هى النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة فى إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمى. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شئ سوى إضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل.

ثالثاً: تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة:

يتحدد نموذج (أو نمط) البحث التربوى بنمط العلاقات الاجتماعية للانتاج السائد فى المجتمع. ويوضح محمد الغنام هذه الحقيقة - وإن كان بطريقة مختلفة - فيقول:

> «إن البحث التربوى ... - بمفاهيمه ومنهجيته وتقنياته (العقلية الاجتماعية) ومحاور اهتماماته وتنظيماته وممارساته واستثماراته ونتائجه وإنتاجيه وبناه القاعدية ومكانته دالة لمستوى اجتماعي اقتصادى تربوى علمي تكنولوجي»[٣٥].

نموذج البحث التربوى (ونمطه السائد) إنما هى مسألة تتحدد إذن بالجدل القائم بين التكنولوجى والأيديولوجى القائم فى الواقع الاجتماعى.

وقد عرضنا فى الجزء السابق أن نموذج البحوث الأمبريقية الوضعية الضيقة هو النموذج المرغوب اجتماعيا فى إطار العلاقة المؤسسانية بين البحث التربوى والسياسات التعليمية فى النظام التربوى. فالبنية العلمية لهذه البحوث قد توافقت - أو هكذا كان عليها أن تتوافق - مع البنية المؤسسانية المستخدمة لها. ذلك أن هذا التأسيس (البيروقراطى) للبحوث التربوية لم يذهب دون ترك تأثيرات اجتماعية وسياسية واضحة على هذه

البحوث – من حيث الاهتمام والتوجه، بل مستوى الضبط والصرامة والموضوعية العلمية.

فقد كان من نتيجة هذا التأسيس (مؤسساتية العلاقة بين البحث والنظام التعليمي) – كما أشرنا إلى ذلك من قبل – أن تسللت بوعي أو بدون وعي الاهتمامات الاقتصادية والاجتماعية للزبون المستخدم للبحث – أي النظام التعليمي بشروطه السياسية والاجتماعية القائمة التي لا تناقش – إلى هذه البحوث في شكل معاني وقيم، سواء كانت صريحة أم ضمنية، لكنها موجودة وجودا قويا، يحدد استعمال البحث، ويحدد نوع المشكلات وأولوياتها، وأكثر من ذلك يحدد نماذج الحلول المقترحة لمشكلاتها.

وينبغي أن نذكر هنا بما أسلفناه من قبل من أن الارتباط بين البحث التربوي والسياسة التعليمية ليس ارتباطا مؤسساتيا فحسب لكنه أيضا ارتباط أيديولوجي يحرك الباحثين – بوعي أو بدون وعي – في اختيارهم للمشكلات التي ينبغي أن يدرسوها والمناهج التي يجب أن يتبعوها – بمقتضى أيديولوجية ينبغي تحسين العملية التربوية القائمة. حينئذ يدخل الباحث طواعية في إطار هيمنة الشروط القائمة للعملية التعليمية، ومن ثم يجري بحثه في داخلها وفي إطارها، وقياسها على النماذج العلمية القائمة المستحسنة في تحديد المشكلة والمنهج والحل.

لكن الحديث عن تأسيس العلاقة العقلانية بين البحث التربوي والنظام التعليمي لا يعني على الاطلاق القول بأن دورة التفاعل قائمة بين البحث التربوي والنظام التعليمي.

> «فعلى الرغم من كل هذه الجهود المبذولة (رسميا و/ أو تطوعيا) لمد الجسور بين كليات التربية ووزارات التعليم. فإن الملاحظ أن فعل البحث التربوي في تنمية النظام التعليمي وفعل النظام التعليمي في تنمية البحث التربوي ما زال محدودا للغاية(٣٦).

ومن الواضح إذن، أن ضعف دورة التفاعل بين البحث التربوي والنظام التعليمي لا يرجع إلى ضعف الصلة بينهما، بل العكس تماما، فالصلة بينهما – كما يتضح من التحليل السابق – صلة واضحة. إن قوة هذه الصلة نفسها – أيديولوجيا ومؤسساتيا هي نفسها التي أضعفت دورة التفاعل، فهذه الصلة نفسها هي التي أضعفت من مكانة وأهمية البحوث النظرية، وهي التي وجهت البحث وجهة تجزيئية تعمل في اطار الشروط القائمة ولا تناقشها، وهي أخيرا التي انتهت إلى تسييدنوع خاص من البحوث التربوية – الامبريقية الضيقة التي تتلاءم وتتوافق في اطار العلاقة المؤسساتية على النحو الذي اسلفناه. وكانت النتيجة دخول البحث التربوي – أو بالأحرى انحراف البحث التربوي – تحت هيمنة النظام التعليمي القائم في إطار شروطه الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به والمحددة له: علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي، أوضاع التخلف الاجتماعي والثقافي، التبعية الاقتصادية ونمط التنمية المشوه. ومن هنا يتضح أن هيمنة النظام التعليمي على البحث العلمي في غير صالح نمو البحث العلمي وتقدمه في التربية ... النظام التعليمي بحالته الراهنة وبالشروط الاجتماعية والسياسية التي يعمل من خلالها، هو نظام غير معني حقيقة بنتائج العلم إلا بتلك التي تبرر وجوده وسياساته وتضفي عليها شرعية علمية – ومن ثم سياسية واجتماعية(٢٧).

لكن التحليلات السابقة لا تعني على الاطلاق أن البحوث الأمبريقية الجزيئية في التربية هي بالضرورة بحوث تهدف إلى تكريس شرعية الممارسات القائمة، أو أن القائمين بهذه البحوث هم بالضرورة واقعون تحت الهيمنة الأيديولوجية والمؤسساتية للنظام القائم. فمنطق العلم الوضعي نفسه خال من الانتهازية، لكن ما يجعله قابلا للانحراف تحت سيطرة الهيمنة هو نمط البنية العلمية للمنهج الوضعي نفسه التي لا مكان فيها لنظرية اجتماعية صريحة. ولذلك لا ينبغي أن نستبعد وجود باحث أمبريقي متحرر من الهيمنة الأيديولوجية والمؤسساتية للنظام وذلك بحكم تاريخه الايديولوجي هو كفرد.

لكن على أي الأحوال أيضا الدافع القوى للبحوث الأمبريقية إلى الاندماج الايديولوجي والمؤسساتي في النظام التعليمي القائم (وتبنى اهتمامات الزبون هو ما تحتاج اليه هذه البحوث – بحكم – طبيعتها – من تنظيم دقيق وتمويل ليس هين. والتمويل والتنظيم يعتبران من أكثر الآليات – إلى جانب الأيديولوجية – التي تربط البحوث التربوية (الأمبريقية) بالمؤسسات التعليمية وفق شروطها القائمة، والتي تزيد من تبعيتها لهذه المؤسسات باسم تحسين العملية التربوية. وقل أن تجد باحثا اجتماعيا أو تربويا يقوم بإجراء أبحاث أمبريقية جزئية على نطاق واسع غير مرتبط بمؤسسات بحثية أو لجان أو منح علمية.

وفي إطار التحليل السابق، وعند هذه النقطة السابقة بالذات أي حاجة البحوث الأمبريقية إلى التنظيم والتمويل يمكن فقط فهم خطورة التمويل الأجنبي للبحوث الاجتماعية والتربوية في مصر. إن التمويل الأجنبي في إطار هذا التحليل هو تعزيز جديد قوي للعلاقة المؤسساتية والأيديولوجية بين البحث التربوي والنظام التعليمي ومن ثم تعزيز جديد لكل النتائج السالبة التي تكلمنا عنها والتي هي صلب وجوهر الأزمة الراهنة في البحث التربوي: تراجع البحوث النظرية من حيث الحجم والأهمية، تكريس شرعية النظام التعليمي وسياساته القائمة، تسييد نموذج العلم الوضعي في البحث التربوي فضلا عن تشويهه (بتحطيم موضوعيته ومضاعفة فرص الانتهازية العلمية في ميدان البحث العلمي). الأمر الذي لا يؤدي في النهاية إلا إلى مزيد من تفاقم المشكلات التربوية والاجتماعية، وتخريب البحث العلمي، وتغريبه وابعاده عن حركة المجتمع. على أن موضوع التمويل الأجنبي بما له وبما عليه ينبغي أن يكون موضوعا لدراسة نقدية مستقلة تغطي كل جوانبه.

ثانياً: تصورات نقدية للخروج من الأزمة

هل من ضرورة للامبريقية فى البحث التربوى؟

ما أنتهينا إليه كان محاولة لكشف الارتباطات الداخلية والخارجية للمنهج الامبريقي في واقع حركة البحث التربوى فى المجتمع: وهى ما تمثل الأزمة.

فالمنهج الامبريقي، حتى في صيغته الوضعيةمنهج علمي من حيث البناء المنطقى للمنهج العلمى - لكن الأزمة أزمة اجتماعية - متمثلة فى صور علاقات السيطرة والاستغلال في المجتمع والنظام التعليمي - وهى ما أوضحناها بمصطلح إساءة الاستخدام الاجتماعى للعلم، . وظل اعتراضنا على المنهج الأمبريقي الوضعي بأن بنيته العلمية تفتح الباحث أمام إساءة الاستخدام الاجتماعي له. ذلك الاستخدام الذى عززته تلك العلاقة القائمة - أيديولوجيا ومؤسساتيا - بين البحث التربوى والنظام التعليمى.

معنى ذلك أنه يمكن أن نصل - فى ضوء التحليلات النقدية - إلى نتيجة مفادها أن مواجهة الأزمة التى نعيشها فى ميدان البحث التربوى يمكن أن تتم بالعمل فى محورين - من بين محاور عديدة بالطبع: أولهما، الدعوة إلى ربط البحث التربوى بحركة المجتمع فى مقابل أيديولوجية ربط بالمؤسسات القائمة وثانيهما محاولة تأسيس منهج عام نقدى يحتوى المنهجية العلمية الأمبريقية ويتجاوزها فى نفس الوقت من خلال الارتباط النظرى - النقدى بحركة المجتمع وسنبين ذلك تفصيلا.

١- ربط البحث التربوى بحركة المجتمع:

إن ما نذكره حقيقة هنا فى اطار التحليلات النقدية - التى قدمت فى هذه الدراسة، أو تلك التى قدمت فى موضع آخر، هو وجود أى إمكانية عينية لقيام بحوث تربوية تعطى صناع القرارات والسياسات التعليمية قاعدة أساسية - عقلانية - للتغيير التربوى من خلال تجميع بيانات ومعارف

وإجراءات تكنيكية. فمسألة التغيير التربوى مسألة سياسية واجتماعية أكبر من ذلك بكثير[٢٨] والسياسة التعليمية فى أى مجتمع لا تقوم على ما هو علمى – بالمعنى المعروف للعلم– فحسب، بل تقوم أيضا على أشياء غير علمية كثيرة وتخرج عن دائرة العلم مثل الأيديولوجيا والدين وارتباطات المصالح الاقتصادية والاجتماعية القائمة – على المستوى القومى والعالمى[٢٩] ولذلك فإن ما انتقدناه فى هذه الدراسة، وما ننتقده بشدة، هو أيديولوجية ينبغية الربط بين البحوث العلمية والقرارات والسياسات التعليمية فى الحقل التربوى.

وإذا كان للبحث التربوى أن يرتبط – ضرورة – بشىء، فإنه ينبغى أن يرتبط بحركة المجتمع ككل[٣٠]، وذلك من خلال أن يظل هدف البحث كامنا فى مد المجتمع بنظريات علمية وتفسيرات واسعة عن التربية: كيف تتم العملية التربوية، ما الوظائف التى تحققها فى مجالات المجتمع المختلفة – الاقتصاد والاجتماع والثقافة – سواء على مستوى الفرد أم المجتمع، وما نمط وبنية العلاقات الاجتماعية والثقافية السائدة فى المؤسسات التعليمية، وما تأثيرها على شخصية الفرد وبنية المجتمع... إلى آخره من القضايا التى تصنع وعيا تربويا يرتبط بحركة التنوير العامة فى المجتمع وبحركة المجتمع وسعيه نحو تحقيق طموحات فى إقامة مجتمع إنسانى أرحب فدور البحث التربوى ليس هو تحسين التربية من خلال استحداثات وأكتشاف خامات جديدة فقط، لكن من خلال نشر المعرفة العلمية عن التربية وكشف الشروط القائمة التى تعمل فيها، ومن خلال تنويرالجمهور (القوى الاجتماعية الفاعلة فى المجمع) ببدائل تربوية جديدة فى شروط اجتماعية وسياسيةجديدة كذلك[٣١].

إننا نعتقد أنه لا توجد حلول فنية/ سيكولوجية بسيطة لمشكلاتنا التربوية ولا توجد وصفات سهلة مباشرة لتحسين التعليم وتجويد المعارف التى تنقل عن طريق تلك الاستراتيجيات التعليمية القائمة الآن. إن المشكلات الحقيقية للتعليم انما ينبغى أن تفهم من خلال دراسة التربية، وعمليات التدريس

وطرق التفكير، وطرق صنع القرار في إطار السياق الاجتماعي الأوسع الذي تقوم به ومن خلاله هذه الأشياء جميعا. إن المعلومات التي تنتجها الأبحاث - مهما كانت - لا تغير مباشرة الشروط القائمة المحددة لهذه الأشياء (أو العملية التربوية ككل، لكنها فقط تزيد من قدرتنا (أو من قدرة القوى الاجتماعية المنوطة) على الفهم والتفاعل مع هذه الشروط. ومثل هذه المعرفة ينبغي أن تهتم بالنظام التعليمي ككل بقدر اهتمامها بكل فرد فيه، كما ينبغي أن تكون معرفة كلية وجزئية، ونظرية وأمبريقية، معا في آن واحد.

إن الأيديولوجية التي تؤمن بأن البحث التربوي يجب أن يرتبط بصنع القرارات والسياسات التعليمية، أو تلك تؤمن بأن البحث التربوي يجب أن يتفتق بالضرورة عن سلسلة من اكتشاف الحقائق الموضوعية التي يمكن تحويلها إلى استراتيجيات واجراءات تحسن من واقع التعليم هي أيديولوجية لها وجودها التاريخي بيننا، حيث تكمن بجذورها في اعتقادات شائعة: إنها تكمن في الاعتقاد بأنه يمكن أن نجد نماذج للتدريس والتفكير وميديولات للعمل التربوي صالحة للاستعمال بغض النظر عن السياق الذي ستعمل فيه. كما أنها تكمن أيضا في الاعتقاد بأن التغيير الاجتماعي والإصلاح التربوي مسألة تكنيكية/ فنية يمكن أن تتحقق مباشرة وفق خطوات وقرارات فنية كذلك. كما أنها تكمن ثالثا في الاعتقاد بوجود طرائق وأساليب موضوعية يمكن في ضوئها تقييم نواتج التعليم.

إن الأبحاث العلمية. التربوية والاجتماعية - التي تتصدى لمسألة الإصلاح والتغيير - الذي يتناول ضمن ما يتناول البنية والأهداف وشبكة الشروط القائمة - ليس أبحاثا في صورة سلسلة من اللقاءات التي تعقد ثم تنفض بلا اهتمام قلبي أو التزام، بل هي بالأحرى نضال أكاديمي علمي متواصل مرتبط بحركة المجتمع السياسية والاجتماعية.

٢- محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدي في التربية:

ثمة خاصيتان لا ينبغي تجاهلهما عند حديثنا عن المنهج الأمبريقي في

العلوم الاجتماعية تتوفر فيه في حالة افتراض عدم انجرافه في علاقات الاستغلال المهيمنة في المجتمع. وهاتان الخاصيتان هما:

١- **الموضوعية:** فالمنهج الأمبريقي الوضعي منهج يكفل موضوعية أكثر وضوحا مما تكلفه المناهج الأخرى. ونعني بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بتكرارها أي باحث مدرب. ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمبريقي إجراءات أكثر انتظاما وصرامة وتقنينا، ومن ثم يسهل على أي باحث تكرارها. وهذه الخاصية هي ما تنتج بدورها إمكانية تراكم العمل العلمي[٣٢].

٢- **درجة عالية من البرهان والاثبات ودرجة منخفضة من التجريد،** فمن الحقائق المعروفة أنه لا وجود للبرهان الدقيق إلا من خلال المنهج الأمبريقي في البحوث الجزيئية فحيث الظاهرة مشاهدة (والسلوك ملاحظ)، وحيث توجد معاني إجرائية لكل مفهوم، وحيث التفسير ملاحظ من خلال الضبط تكون الصلة قوية بين البرهان والمشكلة الملاحظة والتفسير. وأنت حينما لا تقبل الاثبات في العلم الامبريقي – رغم وضوحه – فلأنك تشعر أن هناك ما هو أكثر من ذلك[٣٣].

ونحن في حاجة إلى دراسة مشكلاتنا الجزيئية لمشكلات الفرد على المستوى الصغير Meacular، بمناهج دقيقة تتيح الموضوعية ووضوح البرهان، وذلك حتى نكتسب تراكمات معرفية في تفسير هذه المشكلات. وفي حقل التربية توجد مشكلات جزيئية كثيرة لا نستطيع أن نتجاهل دراستها، إلى جانب دراسة المشكلات البنيوية والتاريخية (على المستوى الكبير Macroscopic). فمع وجود الظاهرة وجودا كليا، فإنها تنطوي كذلك على جوانب فردية جزيئية، وبين الكل والجزء علاقة ديناميكية جدلية. ومن ثم ففهم الظاهرة لا يتسم إلا باعتبار الكلية والحالة لفردية معا[٣٤] ففي التربية قد نهتم على المستوى الكبير بدراسة وتفسير نشأة مدارس اللغات التجريبية

فى الواقع المصرى، لكننا أيضا نهتم، ويجب أن نهتم وعلى المستوى الصغير بدراسة تأثير التعليم بلغة أجنبية فى بداية حياة الطفل على لغته العربية الأم وتأثير هذا كله فى تنمية عمليات التفكير وفى الشخصية ككل. وقد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير اتساع نطاق ظاهرة الغش فى نظمنا التعليمية لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير) ويجب أن نهتم بظهور مشكلة الغش الجماعى بالقوة – التى حدثت فى العام الماضى فى مناطق معينة فى بلادنا. إننا قد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير البنية البيروقراطية فى نظام التعليم المصرى، لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير)، ويجب أن نهتم بتفسير المدى الذى يمكن أن تتفاوت فيه هذه البنية من فصل دراسى إلى آخر وفهم المتغيرات (الممكنة) المؤثرة فى ذلك التفاوت..... وهناك الكثير الكثير من الأمثلة.

معنى ذلك أننا فى حاجة إلى منهج علمى يتناول دراسة المشكلات الجزيئية فى اطار الفهم الكلى للظاهرة. ونحن فى حاجة كذلك إلى دراسة كلية الظاهرة من خلال فهم جوانبها الجزيئية، وتفاعل الكلية مع الفردية فى الحدث الاجتماعى. ولن يتأتى ذلك إلا من خلال منهج عام. يربط بين الواقع والنظرية بين الجزيئية والكلية. منهج عام يتيح لنا فهم الوقائع الجزيئية ومقاوما فى نفس الوقت لكل أشكال الهيمنة التى تسئ استخدام الممارسات العلمية الأمبريقية وتشوهها.

ولقد بينت التحليلات السابقة أن المنهج الامبريقى الوضعى – بحكم بنيته العلمية منهج ينطوى على قابلية إساءة الاستخدام الاجتماعى تحت وطأة وهيمنة علاقات التخلف والاستغلال والتبعية، الأمر الذى ينسف علمية المنهج وخصائصه المميزة: فى الموضوعية واستقامة البرهان. وعلى أى الأحوال فإنه استنادا إلى التحليلات السابقة نقول إنه إذا غابت النظرية عن المنهج الأمبريقى وأصبح المنهج كليا قائما بنفسه ويعلو على كل تنظير، وإذا وقع هذا المنهج فى براثن الهيمنة الأيديولوجية والمؤسساتية، حيث تملى عليه

أولويات المشكلات موضوع الدراسة، والاهتمامات المعرفية للمؤسسات فإن هذا المنهج يفقد العلم الاجتماعي وظيفته الإنسانية والاجتماعية كأداة في التحول الاجتماعي والتقدم الإنساني. وهكذا يصبح المنهج الأمبريقي بذلك - رغم علميته - عقبة كئوداً في سبيل التقدم العلمي والاجتماعي. إن المنهج الامبريقي الوضعي لا يعمل في إطار آخر أكثر من نفسه... ويفتقد إلى إطار أو نظرية عامة تتجاوز التعميمات الاستقرائية للبيانات الامبريقية الإحصائية.

المنهج الأمبريقي الوضعي كما بينا من قبل منهج يختزل النظرية، حتى أصبح هو والنظرية في وحدة، قائمة بطريقة صارمة، فالنظرية من حيث هي مجموعة من القضايا (أو الفروض) التي تثبتها الملاحظة وترتبط ببعضها منطقيا، لا تتجاوز مستوى التعميمات والبيانات الأمبريقية إلا من حيث درجة التجريد. ولا تتجاوز وظيفة كونها نقطة انطلاق في البحث (الأمبريقي). ومن ثم ظلت معايير الصدق في هذا العلم محدودة بمجموعة الفنيات والإجراءات المستخدمة في البحث. أن توحد المنهج بالنظرية في العلم الأمبريقي الوضعي توحدا يختزل النظرية لصالح المنهج، هو ما أفضى به إلى إمكانية وقوعه تحت الهيمنة الايديولوجية والمؤسساتية، ومن ثم لإساءة استخدامه اجتماعيا في إطار علاقات التخلف والسيطرة القائمة.

وعلى الجانب الآخر المقابل للعمل الاجتماعي الأمبريقي الوضعي تجد الماركسيين التقليدين. وهؤلاء لهم تاريخ طويل في محاربة المنهج الوضعي باعتباره منهجا برجوازيا. ويقدم الماركسيون التقليدون المادية التاريخية باعتبارها العلم الاجتماعي العام الذي يفسر المجتمع في كليته التاريخية وفي أحداثه الفردية. وهم يوحدون بذلك بين المادية التاريخية والعلم الاجتماعي باعتبارها بديلا له. «ذلك أنهم نظوا إلى العلم منذ البداية على اعتباره مجرد طرائق بحثية - اجراءات وتقنيات وقياسات تخدم النظرية المادية التاريخية»[٣٥]. وانتهوا بذلك إلى وضعية ماركسية، توحد مرة أخرى بين النظرية والمنهج العلمي، لكن التوحد في هذه المرة لا يقوم على أساس

اختزال النظرية لصالح المنهج – كما هو فى حالة الأمبريقية الوضعية – بل على اساس اختزال المنهج لصالح النظرية. بعبارة أخرى نقول لقد وجد وحد الماركسيون التقليديون بين المادية الجدلية والعلم الاجتماعى بأن اختزلوا أولا العلم الاجتماعى لصالح المادية التاريخية، ثم اختزلوا ثانيا المنهج العلمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية[٣٦].

معنى ذلك أن الماركسية التقليدية قد انتهت إلى ما انتهت اليه الأمبريقية الوضعية البرجوازية فوحدت كلتاهما بين المنهج والنظرية فى وحدة تقضى على أحد طرفى العلاقة وتختزله لصالح الآخر.

إن مسلمةوحدة النظرية والمنهج العلمى التى تنطوى عليها كل من أمبريقية الوضعية والماركسية التقليدية من شأنها أن تفضى إلى أزمة فى العلم الاجتماعى ولا يمكن اعتبار هذه المسلمةمسألة ثانوية أو هامشية فى بنية العلم. ذلك أنها تعبر عن دوجماطبقية توحيدية من شأنها أن تفضى بنا إما إلى الاعتقاد بأن المنهج الأمبريقى الوضعى هو المنهج العام (هذا من جهة الوضعية)، أو الاعتقاد المقابل، بأن المادية الجدلية هى المنهج العلمى العام (هذا من جهة الماركسية التقليدية). وكلاهما ينطويان على خلط واضح بين مستويات الظاهرة: المستوى الكلى للظاهرة، والتبديات الفردية (أو الجوانب الخاصة) الجزيئية فى الظاهرة.

والخلط بين مستويات الظاهرة الاجتماعية موضوع الدراسة واستخدام المنهج المناسب ظاهرة عالجها رايت ميلز. وبين احتمالات الخطأ العلمى الناجمةعنها. فاستعمال منهج جزيئى (تحت دعوى أيديولوجية المنهج العام) لدراسة كلية الظاهرة الاجتماعية ينجم عنه الوقوع – فيما يسميه ميلز – خطأ التعميم المضلل للمؤشرات واستعمال منهج كلى Macroscopic لدراسة واقعة جزيئية فردية ينجم عنه الوقوع –فيما يسميه ميلز أيضا – خطأ التكثيف الزائف للنظرية[٣٧].

ولو فهمت العلاقة بين النظرية والمنهج فى ضوء أبعادها الجوهرية التى

حافظ على طرفى العلاقة من شأنه أن يضع أمامنا جميعا إمكانية محاولة إعادة بناء العلم الاجتماعى فى صيغة جديدة. والمحاولة المطلوبة لن تكون بالطبع مجرد محاولة لوضع الامبريقية الوضعية فى اطار نظرية عامة أو التوفيق بينهما. إن المحاولة التى نقصدها، ونحاول القيام بها هنا، هى محاولة تهدف إلى بناء نموذج مفتوح لعلم اجتماع تربوى نقدى كنسق متمايز داخليا، ويسعى إلى دمج الاجراءات المنهجية الجزيئية المختلفة فى صلاتها المتباينة عبر مجالات الوقائع المتعددة فى كل شامل يجمع – فى وحدة متكاملة – بين الجوانب الجزيئية للوقائع الكلية (البنيوية والتاريخية)، مع الأخذفى الاعتبار المصالح والاهتمامات المعبرة عن حركة الواقع وطموحاته الاجتماعية.

وهذه المنهجية الشاملة أو العامة لا يمكن أن تتم بالطبع فى غياب بناء نظرى يربط الاهتمام المعرفى فى المنهج بالاهتمام الانطولوجى فى النظرية الاجتماعية. وذلك فى سبيل الوصول إلى كلية عينية للواقع والنظرية التى تتلاءم مع هذا النسق المنهجى المفتوح لابد وأن تكون هى الأخرى نسقا مفتوحا من المعارف لا يهدف إلى تحديد العلاقات للمفردات المنهجية المستخدمة فحسب، بل يهدف أيضا إلى امدادنا ببدائل من الفروض المنظمة للوقائع الجزيئية والعمليات البحثية التى تهدف إلى الربط بين نتائج التحليلات الأمبريقية والتحليلات النظرية، ربطا يهدف إلى تنمية النظرية والممارسات المنهجية معا فى نفس الوقت.

وهنا نقدم محاولة تقوم على تراث الحركة النقدية فى العلم الاجتماعى وخاصة على أعمال هابرماس وعلى الانتقادات التى وجهت إليه من علماء الاجتماع النقديين – فى دائرتى الاجتماع والتربية. فقد قدم هابرماس(٣٨). نظريته النقدية الشهيرة فى تقسيم العلوم الاجتماعية إلى ثلاثة أنواع (أو أنماط) مختلفة، كل له مجاله واهتمامه الخاص فى المعرفة: العلم التحليلى الأمبريقى، ويهدف إلى تفسير الوقائع الجزيئية لتحقيق الضبط والتنبؤ، والعلم

التأويلي، ويهدف إلى تفسير/ تأويل المعانى والرموز لتحقيق الفهم والاتصال فى المجتمع الإنسانى، والنظرية النقدية، وتهدف إلى نقد الأيديولوجية السائدة لتحرير الإنسان وتخليصه من كل أنواع السيطرة والاستغلال.

وقد تعرض برنشتين لنظرية هابر ماس بالنقد والتجريح. أقر برنشتين أهمية اكتشاف هابرماس لهذه العلوم الثلاثة، لكنه عاب عليه الفصل والتمييز بين مجالات هذه العلوم. فهذه الأنواع الثلاثة ليست أنواعا لثلاثة علوم منفصلة، بل هى بالأحرى أنواع لثلاث لحظات ديالتيكية تترابط معا فى الواقعة العلمية الواحدة. والعلم الاجتماعي النقدى هو العلم الذى يأتى تعبيرا ديالكتيكيا عن الأمبريقية والتأويلية والنقدية معا وفى نفس الوقت[٣٩] وهنا يحث برنشتين على فكرة إقامة النسق المفتوح فى العلم الاجتماعى. وهى قريبة الشبه بفكرة رايت ميلز فى الربط الديالكتيكى بين المناهج الجزيئية والمناهج الكبيرة فى علم الاجتماع الراديكالى.

أما الانتقاد الثانى فقد جاء من مكارثى الذى أوضح أنه بينما قد نجح هابرماس فى نقد العلم الامبريقى ونقد العلم التأويلى إلا أنه لم يقدم لنا أى مستند لشرعية النظرية النقدية (نمط العلم الثالث الذى اكتشفته مدرسة فرنكفورت النقدية وهابرماس أحد أقطابها. وهابر ماس من وجهة نظر مكارثى مطالب بأن يقدم معايير صدق النظرية النقدية، ليحقق بها شرعيتها العلمية[٤٠].

وثمة انتقاد ثالث إلى هابر ماس - قدمناه فى دراسة أخرى سابقة - ملخصة أن هابر ماس قد ارتكز فى تصنيفه للعلوم الاجتماعية على الجانب الابستمولوجى فقط - فى إقامة العلم الاجتماعى - أعنى على المنهج وأغفل الجانب الأنطولوجى تماما - كما يتمثل فى المفاهيم النظرية المفسرة لطبيعة المجتمع. وإذا اعتبرنا الجانب الأبستمولوجى (المنهج) والجانب السيسيولوجى (مفهوم طبيعة المجتمع) معا لوجدنا تعددية فى العلوم الاجتماعية تتجاوز

تصنيفه هابرماس والانطلاق من فكرة التعددية في العلم الاجتماعي من شأنه أن ينتهي إلى نسق مفتوح للعلم النقدي[41].

وتأسيسا على ما تقدم نرى أن أي محاولة علمية نقدية جادة إنما يجب أن تنطوي على الخطوات الأربع التالية:[42]

١- معلومات تفصيلية عن مشكلات (والظواهر) التربوية.

٢- أنسقة تحليلية تحدد الأشكال المختلفة لتطور الظاهرة وارتباطاتها.

٣- فهم شبكة العلاقات الداخلية للظاهرة من خلال التأويلات وفهم التوافقات الداخلية (العلاقات الوظيفية) بين هذه الأشكال.

٤- تفسير الظاهرة في حركة الواقع الاجتماعي، من خلال التوصل إلى تحديد الصورة الكلية للظاهرة في إطار شبكة العلاقات القائمة بين عناصر الظاهرة الكلية.

المرحلة الأولى: الحصول على المعارف:

وفي هذه الخطوة يتم الحصول على معارف مفصلة لإحداث تراكم من المعلومات والبيانات الوثيقة الصلة بالموضوع وينبغي أن ينص الباحث صراحة منذ البداية على نوع المعارف الملائمة التي يريد جمعها وذلك منذ البداية. ففي هذه الخطوة يوضع الفرض المنطقي باستنباطه متسقا من النظرية، وتحديده تحديدا أمبريقيا واضحا ويتم من خلال هذا الفرض، وفي ضوئه، تحديد وصياغة الإجراءات والفنيات التي تستخدم في البحث التي بها ومن خلالها يتم جمع المعطيات الواقعية والحقائق التي تتسق وتتلاءم مع خط البحث والمتوافقة مع الفروض.

المرحلة الثانية: تحليل الأشكال المختلفة لتطور الموضوع:

وفي هذه المرحلة نقوم بتحويل المعطيات الأمبريقية إلى بناء عقلاني من خلال التعامل مع موضوع البحث ومتغيراته بدقة. وهذه الخطوة تعني

فى العلوم الطبيعية التحكم فى المتغيرات من خلال التجربة، وملاحظة سلوك الموضوع وضبطه وفق شروط مختلفة محدودة وتحت ظروف يمكن أن يكررها أى باحث ثانية. وحيث يتعذر ذلك فى العلم الاجتماعى، فإننا لا نتعامل مع الموضوع تعاملا حقيقيا، بل نتعامل معه تصوريا من خلال أنسقة تحليلية نصل إليها بالمعالجة الإحصائية. أى أننا نفسر الأشكال المختلفة لتطور سلوك الموضوع من خلال حسابات إحصائية تتيح التأمل والتفسير. وهذا المستوى من التحليل هو أقصى مستوى من التحليل الأمبريقى. وهو مستوى يعبر عن مدى تقدم التقنيات البحثية فى العلوم الاجتماعية.

المرحلة الثالثة: التأويل الوظيفى:

وهى مرحلة نحاول فيها كشف التوافقات الداخلية فى الموضوع. وتعنى جوهريا تأويل التداخل والتفاعل الوظيفى فى الحسابات والأنسقة التحليلية التى توصلنا اليها فى المرحلة الثانية، وهذه الخطوة تقابل ما يعرف عند ميرتون بالنظرية الوسطية. فالتفسيرات أو التأويلات النظرية الناتجة عند هذا المستوى تعتبر حدا امبريقيا مباشرا أو غير مباشر للقوانين القابلة للاختبار.

المرحلة الرابعة: التحليل البنيوى وبناء العيانية (أو الكلية) العقلية:

ففى هذه المرحلة نحاول اعادة بناء الوقائع الرياضية بناء عقلانيا من قضايا أولية ما بعد نظرية Metatheory وهذه المرحلة هى المرحلة التى تعبر عن المستوى النظرى العام الذى يشمل الموضوع، ومن حيث هى كذلك فهى المرحلة التى يتكون فيها المنهج العام أيضا فى دراسة الموضوع. ذلك أن فيها يتم مجاوزة الإجراءات المنهجية والربط بينهما فى آن واحد، من خلال الأنتقال من مستوى التحديد العينى الحسى للموضوع إلى التحديد التجريدى العقلى له. وهنا فقط يمكن أن نتكلم عن اعادة بناء الواقع العينى فى الفكر. أو بلغة ماركس تحول ما هو عيانى حسى إلى ما هو عيانى عقلى.

إن العيانية العقلية مفهوم ديالكتيكي لا يختزل بنية الموضوع إلى أنسقة تحليلية مجردة (كما هو فى المرحلة الثانية)، ولا إلى مجرد علاقات وظيفية هى أحد جوانب الواقع (كما هو حادث في المرحلة الثالثة)، بل هو مفهوم يحتوى إلى جانب ذلك كله على تحديدات كيفية لكلية الظاهرة من خلال تحديد العلاقات القائمة بين كلية النسق المحدد للظاهرة، والعناصر المكونة للنسق[٤٣]. والعيانية العقلية تعبر عن المرحلة التى نصل فيها إلى فهم البنية من خلال التوصل إلى العلاقات المتبادلة السببية (أو شبه السببية) بين النسق الكلى وعناصره. وفهم العلاقة بين النسق الكلي وعناصره معناه فهم حركة البنية الاجتماعية فالعنصر يحدد شكل البنية الكلية (النسق الكلى) وذلك بالقدر الذى يتحدد فيه البنية الكلية نمط العناصر المكونة لها. وهذا ما يهدف اليه الفهم النقدى الديالكتيكى لممارسات العلم الاجتماعى فى مستوياته الثلاثة: المستوى الامبريقى، والمستوى التأويلى الوظيفى، ومستوى العيانية العقلية، العيانية العقلية اذن مرحلة ليست منفصلة عن المرحلين السابقتين، بل هى تتضمنها وتتجاوزهما بها فى آن واحد هى بعد النظرية العامة التى يتكون عندها المنهج العام فى دراسة موضوع ما[٤٤].

المستويات الثلاثة هنا فى دراسة الظاهرة ليست مستويات ميكانيكية منفصلة، لكنها بالأحرى، لحظات تاريخية تكشف الجوانب الكيفية للواقع، كما تكشف عن جوهره في ارتباطاته الداخلية والخارجية. ومصطلح «العيانية (أو الكلية) العقلية» يتضمن أيضا البعد التاريخى فى دراسة الواقع الاجتماعى، طالما أننا نسعى إلى فهم حركة الواقع الاجتماعى (بمعنى التغيرات الحادثة فى البنية الاجتماعية)[٤٥] وحركة الواقع الاجتماعى كتعبير عن ديمومة واستمرارية الواقع (التغير الاجتماعى) هى مجال مادى متميز لدراسة القوانين أو الشروط التى تحكم الظاهرة موضوع الدراسة.

ويتحقق صدق الاجراء الاستنباطي لبناء النسق النظرى (أو بالأحرى صدق التحليل البنيوى) في هذه المرحلة من جانبين اثنين : الجانب الأول، وهو جانب مواجهة التحليلات التى تم التوصل اليها مع نتائج التحليل التاريخي لتطور الموضوع. وأما الجانب الثاني، فهو جانب اختبار النتائج بموازنة كوامنها الواضحة[٤٦] سواء كان ذلك بمقابلتها بالمسلمات المتعلقة بالظاهرة وتم الإجماع عليها أو كان ذلك بوضوح التأكيدات التى ينطوى عليها خطاب التحليل، أو التأكيد على وضوح القوانين في سياق ذرائعي عام باعتبارها العمل المجدى. أو بما يقول به هابرماس بأنه «يتوجب على هذه التأكيدات من جهة، والقوانين العقلانية من جهة أخرى أن ترتبط كل بدورها بعناصر الوضوح والدقة التى تتضمن التبادلات الواردة في عمليات التواصل».

وعلى أى الأحوال مهما كان الجدل حول صعوبة هذا المعيار في التحقق من صدق القضايا النظرية، فإنه يظل أمامنا الاسترشاد بما يقوله جيدنز من أن الحقيقة تتضمن بالضرورة جدلا تبريرياً، وهذا بدوره يمكنه الاضطلاع بأسلوب ملائم قادر على تفسيرها[٤٧].

على أننا ينبغى أن نتمسك في هذا النسق النظرى، بأن البديهيات والمسلمات الصادقة، التي تدخل في بناء النظرية العامة سوف تبقى هامة بقدر ما يمكن مراجعتها باستمرار في سياق العمل الأمبريقي.

والمنهج العام الذى يقوم على النظرية العامة للموضوع هو المنهج الذى يمكن أن يحدد وضع المناهج الجزئية (الإجراءات والتقنيات) في كل عمليات البحث، ومن ثم يمنع كونها مطلقة غير مبررة، كما يمنع إساءة استخدامها اجتماعيا.

إن المنهج العلمى في اطار المفهوم النقدى الديالكتيكي لا يحبس نفسه في مستوى التقنيات فقط. فالمنهج النقدى يقود إلى التعرف على العلاقات شبه السببية التى تحكم حركة الواقع الاجتماعي – البنى الاجتماعية موضوع

الدراسة . انه بذلك يتجاوز الآفاق الضيقة للفهم الوضعي لمعنى النظرية فهو لا يمدنا فقط بأدوات البحث واجراءاته . بل باضافة عنصر الاستنباط العقلى – الحسابى – من القضايا الأولية (المسلمات والافتراضات والبديهات) فى دائرة التحليل البنيوى والتاريخى . وبالرغم من أن الصدق الأمبريقى مطلوب لمثل هذا الاستنباط ، الا أنه خطوة وسيطة فقط ، فالصدق يقوم كاملا من خلال العمليات العلمية فى سياق المنهج العام . وكذلك الإجراءات المنهجية إنما تستنبط هى الأخرى منطقيا . وفى مستوى التحليل البنيوى والتاريخى يمكن استخدام المنهج الديالكتيكى لخلق أدوات جديدة تمكن من اشتقاق المبادىء التاريخية المحددة لعقل الإنسان(٤٨) .

خاتمة

ثمة علاقة تبادلية وطيدة بين نوع العلم المسيطر (أو السائد) في مجتمع ما، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع. وأن قوة اتجاه علمي ما في المجتمع، إنما تكمن، لا في قوة هذا العلم نفسه أو في مدى صحته، بل بالأخرى تكمن في قوة تأثير نمط البنى الاجتماعية السائدة – التي يعمل بها ومن خلالها هذا العلم.

والعلم السائد (الموجه للجهود الأكاديمية) في مجال البحث التربوي في مجتمعنا هو العلم الأمبريقي الوضعي. بمناهجه (الوضعية) المعروفة بتحديد المتغيرات اجرائيا، وصياغة العلاقة بينها إحصائيا، وتحليل الوقائع (موضوعات الدراسة) في آنسقة رياضية. إنه علم، أولاً، قد حصر جهود البحث التربوي في مشكلات جزيئية فردية داخل النظام التعليمي، ومن ثم غابت عن دائرة البحث والدراسة أهداف هذا النظام وبنيته الثقافية الإجتماعية وهو، ثانياً، علم قد أحال مسألة «الصدق» فيه إلى مسألة فنية تقوم على الاجراءات والحسابات الفنية، ومن ثم استبعدت التفكير والتنظير، ولم تتجاوز النظرية فيه أكثر من كونها تعميمات أمبريقية للاطرادات الماثلة أمامنا. وثالثاً : فهو علم قد تحددت دائرة البحث فيه في دراسة الظواهر العينية المشاهدة والملاحظة، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مرئي من علاقات الصراع والحركة والتغير. وعلم هذه هي خصائص بنيته ومنهجه هو علم لا يستطيع أن يقاوم الهيمنه الاجتماعية، أو يقلل من سطوتها دفاعا من الناس في هذا المجتمع، بل لا يملك إلا أن يقبل الهيمنه ويعمل في إطارها ويسلم بإساءة استخدامها له.

والبنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في واقعنا هي بنى متخلفة مجسدة لعلاقات قهر واستغلال وتغريب للانسان، وقتل لكوامنه المبدعة. والنظام التعليمي في مجتمعنا هو امتداد لهذه البنى وأداة لها في نفس الوقت، ولم يهدف النظام التعليمي من ممارسة العلم والبحث التربوي – في ظل

شروط الهيمنه التي يعمل من خلالها – إلا إلى شكلية يستمد منها شرعية – علمية واجتماعية – تمكنه من البقاء، وتقوى من فعاليته.

وقد أوضحت التحليلات السابقة، في هذا الإطار، أن «أيديولوجية ربط البحث التربوى بالقرارات والسياسات التعليمية داخل النظام التعليمي، إنما هي ايديولوجية مظلله تجعل من البحث التربوى وممارسة العلم مجرد أنشطة تابعة للنظام التعليمي، وغير مستقلة عنه، بشروطة المهيمنه القائمة. وقد ازدادت هذه الايديولوجية قوة حينما تحولت إلى علاقة مؤسساتيه، تربط البحث التربوى بالنظام التعليمي، ومن ثم بعلاقات الهيمنه في المجتمع. وبارتباط البحث التربوى، واحتوائه مؤسساتيا (تنظيما وتمويلا) في النظام التعليمي، أصبح البحث التربوى نفسه، جزءا لا يتجزأ من نسيج علاقات الهيمنة والتخلف القائمة في المجتمع، وغاب، بالتالي، عن دوره المنشود كقوة محركة للتقدم في التربية والمجتمع. لقد أساء النظام التعليمي – في ظل شروط الاستغلال والتخلف المهيمنة عليه – الاستخدام الاجتماعي للعلم والبحث التربوى : فشوه موضوعيته وجرفه الى مشكلات زائفه أو ثانوية في أحسن الحالات. ولقد تقبل العلم الأمبريقي – وهو العلم المرغوب فقط من قبل النظام – هذه الإساءة بالطبع وذلك بحكم خصائص البنية العلمية لمنهجه الوصفي السائد.

إن من يريد مواجهة أزمة البحث التربوى، ومجاوزتها، عليه أن يحرر البحث التربوى من كل أشكال الهيمنة لعلاقات التخلف والاستغلال، وذلك من خلال فك الارتباط الأيديولوجي / المؤسساتي القائم بين البحث والسياسات التربوية داخل النظام التعليمي في شروطه الراهنه. إن الارتباط الوحيد للبحث التربوى الذى يجب أن يسعى اليه الباحث هو الارتباط بحركة المجتمع وتحرير الانسان ومساعدته على تحقيق طموحاته في الحرية والعدل الإنساني – ولا يتم هذا النوع من الارتباط ولا يعزز إلا من خلال تواجد الروابط والجمعيات العلمية التربوية المختلفة والمتعددة والمرتبطة بحركة

المجتمع. فوجوز مثل هذه الروابط والجمعيات – وكافة أشكال التجمعات – العلمية التربوية، هو ما يوفر للبحث والعلم التربوى دافعية حقيقية، ومصادر فكرية ونظرية أصيلة.

والباحث الذى يرى أن للعلم دورا اجتماعيا محركا للتقدم، ومن ثم يعتقد أنه لابد وأن يشارك بعلمه فى عملية تنوير الناس ومساعدتهم على تخليص أنفسهم وتحقيق طموحاتهم، لا يمكن أن يحقق ذلك إلا بعلم تربوى نقدى، يحتوى العلمية ويتجاوزها إلى بناء كلية واقعية عقلية جديدة فى نفس الوقت. والتصورات النقدية التى قدمناها فى بناء خطوات علمية ومنهجية نقدية هى محاولة استهدفت أن تحافظ على منطق العلم، واحتواء الخطوات العلمية، دون أن تغيب فى دوائرها ودوالها الرياضية، بل تتجاوزها فى نفس الوقت إلى ساحة الفكر الإنسانى الرحب، والخطوات الأربع التى عرضناها وأقمناها وفق تراث المدرسة النقدية فى علم الاجتماع، تجعل من البحث العلمى فى جوهره نشاط فكر لا نشاط آليات وأدوات «نشاط فكر يستخدم الآليات والأدوات باختيار منه وقصد وتوجيه وضبط، وبوعى منه ودراسة وفهم. فالفكر أولاً، والفكر عاليا، والفكر سيدا – وهذا ما ينبغى أن يكون عليه الامر فى بحثنا التربوى». (٤٩)

ولا مجال للقول هنا، أيضا، فى اطار تحليلاتنا السابقة، لما يدعيه البعض، بأن منهج العلم الاجتماعى واحد، وأن المشكلة متمثلة فى «المنحى» (أو المذهب)، أى فى الموقع الذى يتخذه من يقوم بالبحث العلمى ويفسر نتائجه، وبأن المنحنى «يمكن أن يتعدد لكن المنهج يجب أن يبقى واحدا، وأن مثل هذا الرأى لا مجال له هنا بحسب التحليلات السابقة : فان طبيعة المنهج من طبيعة المنحى». وإن كنا لا نوحد – بل ونرفض أى وحده – بينهما. فالمنحى (المذهب) ليس مجرد أفكار تفسر النتائج، لكنه بالأحرى، رؤية كلية – جشتالتيه – إلى الكون والعلم والمجتمع. تحدد طبيعة الكون ومكوناته وما لى بمكوناته، وما الذى يعتبر علما، وما الذى لا يعتبر كذلك، وما المشكلة وما

أولوياتها، ومن ثم الفنيات والآليات والفروض والإجراءات الملائمة ... (وغير الملائمة) . وهكذا، فالمنهج يأتي بعد المذهب ويقوم عليه.

ورغم دعوتنا إلى علم نقدى فإن ما ينبغى القول به هو التعددية فى العلم الاجتماعى فى التربية، أى تعدد أنواع (أو أنماط) العلم الاجتماعى – المنهج والمنحى معا، فالتعددية مسألة ضرورية فى مجتمع يسعى إلى التقدم من خلال الحوار الديمقراطى الحر. ولقد أوضحت جهود كثير من العلماء النقديين أن ثمة أنماط متعددة من العلم الاجتماعى. وأن لكل علم منهجه العام. وما حاولناه فى هذه الدراسة هو تقديم خطوات لعلم نقدى يحتوى الأمبريقية والتفسيرية والنقدية معا. ورغم ذلك فإقرار التعددية أمر لا مفر منه. ولتختبر آراء الجميع وجهودهم العلمية على محور تحرير الإنسان والمجتمع. «فلا شيء يطعن التقدم فى الصميم أكثر من محاولات احتكار الصواب ونفى التعددية».

الهوامش والمراجع

١- يبين توماس كون أن من علامات الأزمة في شرعية العلم القديم أن تبدأ أنظار مجموعة من العلماء تتجه الى إثارة المناقشات الفلسفية حول مسلمات وافتراضات ذلك العلم : انظر :

- T. Kuhn, ***The structure of Seientifc Revolutions*** (2 nd ed), Vhicago Univ. of Chicago Pres, 1970 : PP 15 - 57.

2- R. Bernstein, ***The Structuring of Social and Political Theory.*** N. Y. : Harcaurt and Brace Javanovich, 1976 : P. 226.

٣- للتعريف بالاتجاه النقدي كمنهج للتحليل والدراسة، والتعريف بأعمدة هذا المنهج في علم الاجتماع والتربية، انظر : حسن البيلاوى، طيبولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم الاجتماع التربوى المعاصر. دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع (سبتمبر ١٩٨٦)، ص ١٩٦٠.

٤- اعتمدنا في دراستنا على الحوار الدائر حول واقع البحث التربوى في مصر والبلاد العربية على المراجع الآتية، وكل منها يحوى عددا لا بأس به من الدراسات والبحوث الممثلة لاتجاهات مختلفة ونرجو من القارئ أن يتصفحها بنفسة ليرى كيف يتفق بعض أصحاب الاتجاهات المتناقضة على القضايا الثلاث التي ذكرناها ولن نذكر تسميات معينة حتي لا ندخل في حوارات جانبية بل نترك ذلك لفطنة القارئ وحده.

- المنظمة العربية للثقافة والعلوم، نحو تطوير البحث التربوى في الوطن العربي (ندوة عمداء كليات التربية ومديرى مراكز البحث التربوى المنعقدة في الكويت من ١٢ - ١٧ مارس ١٩٨٣). تونس : المنظمة العربية، ١٩٨٣.

- المجلة العربية للبحوث التربوية. المجلد الرابع، العدد الأول، يناير ١٩٨٤. الملف الرئيسى لهذا العدد «آراء في البحث التربوى».

- التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦ - عدد خاص عن البحث التربوى.

- أحمد خليفة وآخرون، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، بيروت دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٤. (يضم هذا الكتاب نصوص وأبحاث ومناقشات

الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث التى عقدت فى القاهرة فى المدة ٢٦ - ٢٨ فبراير، ١٩٨٣.

٥- قال بهذه الأطروحة على وجه التحديد، صلاح قنصوه «وحدة المنهج وتعدد المنحنى فى العلوم الاجتماعية». فى : أحمد خليفة وآخرين، إشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص ص ٩٣ - ١٠٨.

٦- يردد هذه المقولة الآن أصحاب «الصحوة السلفية»، ويرددها معهم أيضا عناصر يسارية كثيرة. ولقد نشأت مقولة «الغزو الثقافى» فى أوائل السبعينات كنوع من الهجوم والنقد الجارح ضد الناصرية واليسارية عموما. لكن من الطريف الآن أن يستعمل بعض رموز اليسار نفس المقولة ... وللتعرف على نماذج من استعمال هذه المقولة في نقد البحث العلمي الاجتماعي والتربوى من الصحوة السلفية واليسار ارجع إلى مراجع سالفة الذكر.

٧- ثمة صور كثيرة لما نطلق عليه هنا «الأمبريقية الوضعية». فهناك العلمية Scientism عند آرنست ماك، وهناك الوضعية المنطقية عند معظم أصحاب مدرسة فينا، وهناك النقدية العقلانية عند «كارل بوبر ومدرسته»، وهناك التحليلية الرياضية عند «برتراند راسل» والمدرسة الانجليزية. ولمزيد من التفصيلات حول التشابهات والاختلافات بين هذه المدارس انظر كتاب «رسل كيت».

أما المصطلح الذى نستعمله هنا «الأمبريقية الوضعية» فهو مصطلح يشير إلى ما يمارس فعلا فما يمارس فعلا فى العلم «الوضعى» هو مزيج من ذلك كله : علمية ماك وضبطه للمتغيرات ومنطقية فينا، ورياضية رسل ... كله فى مزيج واحد نطلق عليه «الأمبريقية الوضعية» . وانظر فى ذلك «بريدفر» و «فينبرج».

- Russell Keat, ***The Politics of Social Theory***. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1981, PP. 15 - 22.

- Eric Bredo and Walter Feinberg, "The Posivistic Approach to Social and Educational Research". In : E. Bredo and W. Feinberg (Eds.), ***Knowledge and Values in Social and Educational Research***. Philadephia : Temple Univ. Press, 1982. 13 - 17.

8- E. Bredo & W. Feinberg (Ibid.), P. 15.

9- Ernest Nagel, ***The Structure of Science***, London : New York : Harcourt Brace and World. 1961, P. 484.

10- Hurbert M. Blalock, ***Theory Construction : From Verbal to Mathmatical Foundations***. New Jersey : Prentice - Hall, 1969, P. 18.

11- D. J. O'connor "The Nature and Scope of Educational Theory (1), in Glenn Lang Ford and D. J O'connor (eds.) ***New Essays in the Philosophy of Education***. London : Routledge and Kegan Paul, 1973, PP. 47 - 75.

١٢ – أرنست مـاك. والنص منقـول عن أنتـوني جـيـدنز، دراسـات في النظـرية الاجتـماعية والسياسية (ترجمة أدهم عضيمة)، دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٨٥، ص ص ٥٧ – ٥٨.

١٣ – أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ٧٣.

١٤ – رودولف كارناب، عن أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ص ص ٦٥ – ٦٦.

15- Alvin W. Gouldner, ***The Dialictic of Ideology***, New York : Seabry, 1976, P. 17.

١٦ – راجع في ذلك نظرية سـمـيـر أمين، في : أزمـة المجـتـمع العربي، القـاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥. وكذلك في : ما بعد الرأسمالية، بيروت، مركز دراسات الوحدة اللعربية، ١٩٨٨.

17- C. Wright Mills. ***Power Politics and People***. Edited by Irving Louis Horwitz. New York : Qxford Univ. Oress, 1963, PP. 554 - 555.

18- Ibid., P. 66.

١٩ – هناك عدة دراسات هامة وأساسية حول مسألة توزيع الثروة والعدالة الاجتماعية وبنيـة السـوق في مـصـر. ومن أهم هذه الدراسـات التي رجـعنا اليـهـا في هذه

الموضوعات هي :

– عادل الجيار، سياسيات توزيع الدخل في مصر، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ١٩٨٣ .

– عبد القادر شهيب، محاكمة الانفتاح الاقتصادي في مصر، بيروت، دار ابن خلدون، ١٩٧٩ .

– بنت هانسن وسمير رضوان، ١٩٨٣ .

٢٠– روز اليوسف، تحقيق صحفي عن البطالة في مصر، العدد ٣١٨، ٢٤ مارس ١٩٨٨، ص ص ١٥ – ١٩ .

٢١– انظر على سبيل المثال :

– أحمد المهدي عبد الحليم، «العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ» ،المجلة العربية للبحوث التربوية، . المجلد الرابع، العدد الأول (يناير ١٩٨٤)، ص ص ١٢ – ٢٣، ص ١٩ .

– محمود أبو زيد ابراهيم، «دراسة تحليلية في بحوث المناهج . «التربية المعاصرة» . العدد الرابع (يناير ١٩٨٦) : ص ص ٥٢ – ٥٣ .

– سيف الإسلام على مطر، «العلاقة بين البحث التربوي ووضع السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الاتصال والانفصال. » دراسات تربوية، الجزء الثاني، (مارس ١٩٨٦)، ص ٣٠٢ ، ٢١٠ .

٢٢– سعيد إسماعيل علي، «درس في أصول التربية»، دراسات تربوية، الجزء الأول (نوفمبر ١٩٨٥)، ص ص ٦ – ١٦ .

٢٣– المرجع السابق، ص ١٤ . انظر أيضا، سيد عثمان، «أزمة البحث التربوي بيننا»، التربية المعاصرة، العدد الرابع (يناير ١٩٨٦)، ص ٢٣ .

٢٤– حسن الببلاوي الاصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ص ص : ٢٦ – ٣١ .

٢٥– محمد أحمد الغنام، «البحث التربوي في العالم العربي : سياساته وأولوياته وخططه»، بحث مقدم في ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي، المنعقدة في الكويت من ١٢ – ١٧ مارس ١٩٨٣ ، مرجع سابق، ص ٣٤ .

١٢٦ – المرجع السابق، ص ٣٦.

٢٧ – تفيدنا مقارنة صورة العلاقة التي نرسمها هنا بين النظام التعليمي والبحث العلمي بنفس الصورة التي يرسمها محمود قمبر للعلاقة بين النظام التعليمي والتخطيط حيث يقول «ويتحول الدور الفني للتخطيط الى دور تابع غير مستقل، وعليه أن يعمل في ظل السياسة المفروضة». معنى ذلك أن علاقة النظام التعليمي سواء بالبحث العلمي أم بالتخطيط في إطار الواقع المتخلف هي علاقة هيمنه تعوق العلم وتعوق التعليم. انظر

– محمود قمبر، «أي تخطيط لأي تربية» حولية كلية التربية (جامعة قطر) السنة الثانية، العدد الثاني (١٩٨٣)، ص ٣.

٢٨ – حسن البيلاوي، ١٩٨٨، مرجع سابق.

٢٩ – يتفق سيف الاسلام مطر – في دراسته المذكورة سابقا وان كان من منظور مختلف – على أن صنع السياسة التعليمية تشمل عوامل كثيرة وليس البحث التربوي فقط. سيف الإسلام مطر، مرجع سابق، ص ص ٢٠٠ – ٢٠٥.

16- Uif P, Lundgren, "Educational Evaluation : A Basis For, or Legitmation of, Educational Policy" ***Scandinavian Journal of Educational Research***, Vol. 23, 2 (1979) P. 43.

31- Ibid, P. 43.

32- C. W. Mills, Op. Cit., P. 557.

33- Ibid., PP. 558 - 9.

34- Milos Kalab, "The Marxist Conception of the Sociological Method." ***Quality and Qantity***, Vol. 5 , 2 (Dec. 1971) P. 14.

35- Ibid., P. 12.

36- Ibid., P. 9.

37- C. W. Mills, Op. Cit., P. 562.

38- J. Habarmas, ***Knowledge and Human Interests***, Boston : Beacon press, 1971.

39- R. Bernstein, Op. Cit., P. 220 - 21.

40- Thomas A. McCarthy, ***The Critical Theory of Jürgen Habarmas***, Cambridge : MIT Press, 1978), P. 108.

٤١- حسن البيلاوي، ١٩٨٦، مرجع سابق، ص ص ٢٠٧ - ٨.

٤٢- إلى جانب أعمال رايت ميلز، وهابرماس، وبرنشتين، ومكارثي، فإننا يجب أن نذكر بالفضل لدراسة ميلوز كالاب، و «ك. أبل». أنظر :

- Milos Kalap, Op. Cit.

- K O. Apel, Types of Social Science in the Light of Human Inters of Knowledge, "***Social Research***, Vol. 44, 3 (1977) PP. 425 - 470.

43- Milos Kalab, Op. Cit., P. 19.

44- Ibid., P. 19.

45- Ibid., P. 19 - 20.

٤٦- تم تحديد هذين المعيارين لتحديد صدق التحليل البنيوى النقدى من خلال الحوار الذي ورد عند برنشتين في نقده لها برماس، ومن خلال نفس الشيء عند مكارثي، وأيضا عند أنطوني جيدنز. انظر على وجه التحديد :

- R. Bernstein, Op. Cit., PP. 231 - 6.

- T. A. Mc Carthy, Op. Cit., PP. 300 - 3.

- أنطوني جيدنز، مرجع سابق، ص ص ٢١٤ - ٢١٥، ٢٤٣ - ٢٤٤.

٤٧- أنطوني جيدنز، المرجع السابق، ص ٢٤٤.

٤٨- استخدام المنهج الأمبريقي هنا استخداما محددا باعتباره منهجا في فهم قضايا الوجود، وليس بديلا للأمبريقية. والمجال الوظيفي للجدل هو المجال رقم (٤) في تأسيس الكلية العيانية العقلية. وربما يكون هاما أن تحدد دراسة منفصلة تتحاور فيها دور الجدل «المنهج الديالكتيكي» في العلم الاجتماعي.

٤٩- سيد عثمان، مرجع سابق، ص ٣٣.

الفصل السادس

المنهج النقدى

أولا: النظرية النقدية والعلم الاجتماعى.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية.

٢- العلم والمصالح الاجتماعية.

ثانيا: النظرية النقدية والعلم التربوى.

١- النظرية التقليدية فى العلم التربوى.

٢- نقد العلم التربوى الوضعى.

٣- الإطار الايديولوجى للعلم.

ثالثا: النظرية النقدية والبحث التربوى فى مصر.

الفصل السادس
المنهج النقدي

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية إلى عرض الأفكار والمفاهيم التى يطرحها فلاسفة النظرية النقدية للمجتمع Critical Theory of Society وعلى وجه التحديد ما يتصل منها بالبحث العلمى الاجتماعى، كما تهدف إلى تحليل الاتجاهات التربوية التى تأثرت بها، ثم النظر فى امكانية تأسيس نظرية نقدية للتربية فى المجتمع المصرى، والمجتمع العربى بوجه عام.

وفى اطار هذه المهمة، فإن فكرة «النظرية النقدية» تنطوى على مدلولين متلازمين، ويشير المدلول الأول إلى ذلك الركام النظرى الذى خلفه الفلاسفة والمنظرون الذين ينتمون إلى ما يعرف باسم مدرسة فرانكفورت Frankfurt School رغم ما يعوز هذا الوصف من دقة. فالنظرية النقدية لا تعبر بأى حال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة شارك فى التنظر لها دون تباين فى الآراء أعضاء هذه المدرسة. جدير بالذكر أنه على الرغم من أن كل فلاسفة النظرية النقدية، قد أنطلقوا – فى تنظيراتهم – من الاطار الفكرى للنظرية الماركسية، إلا أنهم لم يتفقوا على نظرة نقدية واحدة تلتف حولها المدرسة، بل أن نشاط أولئك الفلاسفة كان بمثابة محاولات فردية لاعادة النظر فى مفهوم «تحرير الانسان»، وأساليب تحقيق هذا التحرير، ومن ثم فقد اختلف مشروعهم، اختلافا بينا عن كثير من الاطروحات للنظرية للماركسية الاورثوذوكسية. ومن هنا فإن النظرية النقدية لا تعبر بحال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة ومتناغمة.

أما المدلول الثانى فيتصل بالنقد الذاتى الواعى الذى يقود إلى خطاب للتغير الاجتماعى وتحرير الانسان. وبعبارة أخرى فالنظرية تشير إلى «مدرسة فكرية» وإلى «عملية للنقد»(١).

يعتقد منظروا مدرسة فرانكفورت أن أحد مهامهم النقدية الرئيسية تتمثل في النفاذ إلى ما وراء العالم الظاهري للموضوعات، للكشف عن العلاقات الاجتماعية المستترة، التي غالبا ما يحجبها هذا العالم. وبمعنى آخر، فهم يرون أن فهم الظواهر الموضوعية يقتضي استخدام التحليل الناقد من أجل النفاذ إلى أعماقها وللكشف عن العلاقات الاجتماعية المتضمنة فيها، التي تبدو على أنها أشياء وموضوعات. فالتحليل النقدي لعديد من المفاهيم، مثل «رأس المال»، و «الانتاج» ، و «الاستهلاك» ، و «التوزيع» يوضح أن هذه المفاهيم والأفكار لا تجسد بحال من الأحوال واقعاً موضوعياً، بل هي تكوينات اجتماعية تاريخية تتوسطها علاقات السيطرة والخضوع.

ومثل ذلك المنظور الذي تبنته مدرسة فرانكفورت يختلف اختلافا جذريا عن تلك المواقف النظرية التي قدست العلم والتكنولوجيا ورفعتهما إلى موقع جديد من مواقع السيطرة، ويتناقض أيضاً مع أشكال العقلانية التي أخضعت الوعي والعقل الانساني لمقتضيات القانون العام الشامل، يتساوى في ذلك ذلك تراث الثقافة الوضعية الأوروبية والأبنية النظرية التي أقامها «أنجلز» و «كاوتسكي» و «ستالين» وآخرون من رواد الفكر الماركسي التقليدي. وعلى ذلك فإن الرسالة الجوهرية لمدرسة فرانكفورت هي مواجهة كافة التنظيرات التي تنكر، أو تغفل ذاتية الانسان، ووعيه، وفعاليته.

وقد استندت هذه المواجهة إلى ضرورة نفي كل النظريات المبشرة بالتوازن الاجتماعي ونقدها، ومن ثم أكدت تلك المدرسة أهمية التفكير النقدي باعتباره اساساً جوهريا لازما للنضال من أجل تحرير الذات الانسانية وتحقيق التغير الاجتماعي. وعلى ذلك، فقد نادى أعضاؤها باستحالة تكوين أبنية للبحث العلمي الاجتماعي في ظل التمييز والفصل التقليدي بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون ولذلك فقد أيدت هذه المدرسة بقوة المبدأ القائل بأن النظرية العلمية ترتبط ارتباطا وثيقاً بمختلف أنواع النشاط في الحياة

الانسانية اليومية، وبأنماط المؤسسات الاجتماعية والسياسية التى يدور فى اطارها هذا النشاط.

ويمكن القول أن دراسة النظرية النقدية والمقولات والمفاهيم الجديدة التى تطرحها، تزودنا بأساس ضرورى لارهاصات نظرية نقدية معارضة فى التربية المصرية، وهذا لا يعنى الزعم بشرعية اتخاذ النظرية النقدية «لمدرسة فرانكفورت» إطارا فكريا للبحث التربوى المصرى الناقد، أو تبنى استخدام الأوساط العلمية الراديكالية القريبة، وخصوصاً الأمريكى، للنظرية النقدية فى تحليل مختلف أنشطة البحث العلمى التربوى هناك، وبغض النظر عن المآخذ والملاحظات العديدة التى تعتقد أنها تعوق تبنى أفكار النظرية النقدية للمجتمع التى وضعها منظروا ومدرسة فرانكفورت لتفسير مأزق المجتمع الرأسمالى المتقدم أو بناء «نظرية نقدية فى التربية» كما صنع مفكروا الولايات المتحدة الراديكاليون، خصوصاً لتفسير مأزق الأنموذج الأساسى للبحث التربوى هناك، بغض النظر عن ذلك، فإن الاطار «الاجتماعى – التاريخى» الذى أفرز هذه النظرية، ومفارقة خصائصه البينة بذاتها للواقع المصرى والعربى تضع مثل هذا الهاجس لنقل النظرية النقدية أو استخدامها العلمية الغربية على مسافة حد بعيدة عن المشروع الذى نهدف له.

تكمن الأهمية من وراء دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتحليل الاتجاهات التربوية الغربية التى تأثرت بها فى أنها تضع بين أيدى مفكرى التربية، والمهتمين بالبحث العلمى – فى هذا المجال – طرقاً بديلة للتفكير فى مفهوم «العلم» ، و «طبيعة النظرية» وخصائص «المنهج العلمى»، والأهم من ذلك أنها تساعد فى استيضاح العلاقة بين البحث العلمى وآلياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزودنا دراسة النظرية النقدية ببدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسى العلمى السائد الذى يبدو أنه لم يساعدنا – بقدر كاف – على حل مشاكلنا التربوية، وتوجهنا – كذلك – إلى تلمس إرهاصات نظرية نقدية «مصرية» للتربية.

إن تقليب أوراق هذا الاتجاه النقدي يفتح للعقل التربوى آفاقا رحبة للربط بين البحث العلمي، والاطار الاجتماعى والاقتصادي والسياسى الذى يتم فيه القيام بهذا البحث، وهذه حقيقة عجزت كثير من التنظيرات الشائعة فى العلم التربوى الراهن عن تبيانها وبلورتها وتلفت دراسة النظرية النقدية نظر المفكر، والباحث التربوى - المصرى والعربى - فى أهمية وضرورة النقد الايديولوجى المستمر للظواهر التربوية، والتفسيرات العلمية التى تقدم لها، ذلك النقد الذى ينطوى على مواجهة لأى مزاعم نظرية قوامها التمييز بين العالم الذى نتناوله بالدراسة والوصف، والعالم كما يوجد بالفعل.

وتنقسم الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام. يعرض القسم الأول لمفهوم مدرسة فرانكفورت للعلم الاجتماعي، ويتناول الثانى الأفكار الرئيسية للنظرية النقدية، تلك التى طرحها بعض رجال التربية الراديكاليين من أمثال «مايكل أبل» Michael Apple و «هنرى جيرو» Henry A. Giraux و «توماس بوبكرويتز» T. S. Pakeuitz ويحاول القسم الثالث من الدراسة أن يتلمس مشروعية تأسيس نظرية نقدية للتربية المصرية، من خلال القاء الضوء على العلاقة التاريخية بين هيمنة مدرسة فكرية بعينها وسيادة أساليب محددة للبحث التربوى، وبين نمط خاص من أنماط المصالح الاجتماعية التى حاولت هذه المدرسة السعى لخدمتها بيد أنه يتعين علينا قبل كل ذلك أن نعرض - باختصار - لتاريخ مدرسة فرانكفورت كى نتبين الاطار السياسى التاريخى التى انبثقت عنه النظرية النقدية للمجتمع.

الأصول التاريخية للنظرية النقدية:

نشأت مدرسة فرانكفورت وبدأت فى ممارسة نشاطها فى معهد البحث الاجتماعى The Institute for Social Resiarch الذى أقيم بمدينة فرانكفورت بألمانيا فى فبراير ١٩٢٣. أسس هذا المعهد «فيلكس ويل» Felix Well أحد تجار ألمانيا الأثرياء. وخلال السنوات الأولى المبكرة للمعهد (١٩٢٣ - ١٩٢٩) حيث أختير لادارته عالم التاريخ «كارل جروينبرج» Carl

Gruenberg كان الاهتمام الأساسي موجها لنقد الاقتصاد السياسي موجها. وكانت النظرة إلى دور المعهد في تلك الفترة تتجه إلى ربطه بأنشطة الحركة العمالية وقتئذ. ولم يكن العلم البورجوازي «الوضعي» يمثل مشكلة ذات بال لرواد المعهد الأول، فلم ينظروا اليه بوصفه تحديا للفكر الماركسي، أو للحركة الاجتماعية. وأنما كان كل ما يشغل تنظيراتهم هو ابراز الامكانات الموضوعية لتعويض المجتمع الطبقي.

حينما تولى «ماكس هوركيمر» Max Harkheimer ادارة المعهد في ١٩٣٠ بدأت ملامح مدرسة فرانكفورت وتوجهاتها في الاتضاح والتبلور. وتبدلت الاهتمامات الرئيسية عن ذي قبل، بحيث أصبحت تنصب – في المقام الأول – على الأبعاد الفلسفية الابستمولوجية للنظرية الماركسية. ويشير «مارتن جي» Martin Jay في تاريخه الهام الشهير للمدرسة، إلى بداية اهتمام المعهد بالجوانب الثقافية، والأيدولوجية قائلاً : أنه «اذا كان من الممكن القول بأن المعهد اهتم خلال السنوات المبكرة من تاريخه في المقام الأول بتحليل الأبنية الفرعية الاجتماعية / الاقتصادية للمجتمع البورجوازي، ففي السنوات التي أعقبت ١٩٣٠ وجه اهتماماته أساسا إلى بنائه الفوقي الثقافي»(٢).

ويمكن تفسير ذلك التغير جزئياً بالتغيرات الاجتماعية التي انتابت المجتمع الألماني خلال تلك الحقبة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بتباين التوجهات الأكاديمية، والسياسية لكل من «جروينبرج» و «هوركهمر». وفي حين كان الأول مؤرخا منخرطا في صفوف الحركة العمالية الاشتراكية، وغير عابىء – نسبيا – بالأسس الفلسفية، والنظرية للماركسية، كان «هوركهيمر» فيلسوفا مهتما – بشكل أساسي – بتأسيس فلسفة اجتماعية يدعمها بحث أمبيريقي، وبالرغم من أنشغاله بالمعارضة السياسية، فأنه لم يعلن – أبداً – عن انتمائه لأحد أحزاب الطبقة العاملة.

وعلى أي حال، ففي ظل ادارة «هوركهيمر»، التحق معظم المفكرين

الذين ذاع صيتهم فيما بعد بالمعهد، ومن هؤلاء «أيريك فروم» Erich Fromm و «هربرت ماركيوز» Herbert Marcuse و «تيودور أدورنو» Theodour Adorno.

وتبع التحول في التوجه النظرى تبدلا فى موقع المعهد. فلقد أدى عداء النظام النازى للفكر الماركسى إلى إنتشار الخوف والحذر بين رجال المعهد، مما اضطر القائمين عليه إلى نقله فى ١٩٣٣ إلى جنيف، حيث مكثوا فترة قصيرة هناك ثم نزحوا فى ١٩٣٤ إلى مدينة نيويورك. وهناك استقروا بالمعهد فى أحد مبانى جامعة كولومبيا، ثم ما لبثوا أن انتقلوا فى ١٩٤١ إلى لوس انجلوس، وفى ١٩٥١ عاد معهد البحث الاجتماعى مرة أخرى لموضعه الأصلى فى فرانكفورت بألمانيا.

ولعل مكامن القوة والضعف فى المشروع العلمى لمدرسة فرانكفورت، تتضح - بدرجة كبيرة - حين ننظر إليه فى ضوء الاطار الاجتماعى والتاريخى الذى نشأ وتطور فيه. وفى المقام الأول فإن التساؤلات التى طرحها هذا المشروع، وأشكال البحث الاجتماعى التى تبناها وأيدها، تمثل كليها لحظة خاصة من لحظات تطور الفكر الماركسى الغربى، كما تمثل نقدا له فى نفس الوقت. وقد كان على مدرسة فرانكورت - فى ظل الأنظمة الفاشية والنازية، من ناحية، وفى ضوء اخفاق الماركسية الارثوذكسية، من ناحية أخرى - كان عليها أن تضطلع بمهمة رئيسية هى أعادة صياغة وبناء معانى السيطرة والتحرر.

ولقد رفضت مدرسة فرانكفورت القراءة الكلاسيكية لفكر ماركس وانجلز وبخاصة تلك التفسيرات والأطروحات التى قدمها رواد الأممية الثانية والثالثة، ومنظروها.

وثمة مجموعة من الأمور التى ساعدت على ذلك الرفض، ومنها ظهور النمط الاشتراكى الستالينى، وفشل الطبقة العاملة الأوروبية فى مواجهة الهيمنة الرأسمالية بأسلوب ثورى، والنجاح الباهر الذى حققته الرأسمالية فى

أعادة سيطرتها الاقتصادية و«الأيدولوجية»، بل وتعزيزها، وخصوصا بعد خروجها من الازمة الاقتصادية الطاحنة التى مرت بها فى الثلاثينات، وأخيرا بزوغ الفكرة الخاصة بدولة الرفاهية وتكامل البروليتاريا، واندماجها فى تلك الرأسمالية القوية المتماسكة. ومن خلال رفض تلك المقولات الماركسية التى طرحت فى ظل تعاظم نظام الحكم الدكتاتورى السوفيتى، ومع ظهور المجتمع الاستهلاكى فى الغرب، سعى «هوركهيمر» و «أدورنو» و «ماركيوز» إلى وضع أساس للنظرية الاجتماعية والعمل السياسى أكثر قدرة وفاعلية فى تفسير الظروف التاريخية الجديدة والتعامل معها.

وفى ضوء هذه المحاولة لتجديد الفكر الماركسي، ساد الاعتقاد فى نظر المدرسة، بأن الاستناد إلى الافتراضات الماركسية المألوفة حينئذ – مثل فكرة الحتمية التاريخية، ومقولة أولوية نمط الانتاج فى تشكيل التاريخ الانسانى، فى وضع نظرية اجتماعية – تقود إلى فهم مشوه، وزائف لواقع المجتمع الرأسمالى، وتؤدى إلى إغفال مخل للدور الذى يجب أن يلعبه الانسان لتغيير هذا الواقع. فبالرغم من أن النظرية الماركسية الأورثوذوكسية قد طرحت كثيراً من الأفكار والمقولات المعقولة منطقياً، فأنها قد أغفلت قيمة النقد الذاتى ولم توفر له موقعاً مناسباً فى نظامها الفكرى، ولذا فشلت – كما أعتقد رجال فرانكفورت – فى صياغة نظرية موائمة للوعى الانسانى، لأنها استبعدت الذات الانسانية من حساباتها النظرية.

وإذن فليس من المستغرب أن يلقى رجال «فرانكفورت» بالا يذكر لميدان الاقتصاد السياسى، وأن يولوا جل اهتمامهم – بدلا من ذلك – للقضايا المرتبطة بتكوين الذات الانسانية وبنائها، والدور الذى تلعبه كل من الأبعاد الثقافية المختلفة ومحاور الحياة اليومية المتباينة بوصفها حلقات جديدة يتم بواسطته وفى ثناها السيطرة على الانسان[٣].

بعد تلك اللمحة القصيرة للجذور التاريخية والنظرية لمشروع رجال مدرسة فرانكفورت لبناء نظرية نقدية للمجتمع، يمكننا البدء فى طرح أهم مقولاتهم فى العلم الاجتماعى.

أولاً: النظرية النقدية والعلم الاجتماعي

يمكن النظر إلى كافة الجهود التي بذلها منظروا مدرسة فرانكفورت، باعتبارها جهوداً موجهة في جوهرها إلى نقد الاتجاه الوضعي في البحث الاجتماعي، بل يبدو أن أكتشاف الخصائص الرئيسية للنظرية النقدية، والدور الاجتماعي المنوط بها، جاء نتيجة لتحليلهم للاتجاه الوضعي.

وتتلخص مقولة مدرسة فرانكفورت في هذا الصدد في أن الوضعية تخفي التزاما بالعقلانية التكنولوجية(٤) خلف مزعم ظاهري زائف للتحرر من القيم والحياد العلمي. تسعى الوضعية للتخلص من كل العوائق التي تحول دون سيطرة المفهوم الوضعي للعلم. والاستخدام التكنيكي (التقني) له، ويظهر هذا من خلال استخدام نقد عدائي لكافة الأشكال غير العلمية – بالمعنى الوضعي للعلم – لا يطبق بأي مفاهيم غير تكنولوجية العلاقة بين النظرية والتطبيق. ومن ثم يظهر أن الوضعية تنحاز إلى نمط خاص من أنماط العقلانية، له متضمناتة الهامة من حيث تنظيم المجتمع.

وفي هذا الجزء من الدراسة سوف تقتصر على عرض فكرتين أساسيتين من أفكار مدرسة فرانكفورت لتوضيح المقولة السابقة. الأولى هي الفكرة الخاصة «بالنظرية النقدية» ونقد ما أطلق عليه «النظرية التقليدية» التي تنطوي على المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي. أما الفكرة الثانية فتتمثل في أطروحه العلاقة الحميمة بين العلم الاجتماعي، والمصالح الانسانية.

١- النظرية التقليدية والنظرية النقدية:

بدأت الدعوة إلى تأسيس «نظرية نقدية» بكتابات «هوركهيمر» التي ركز فيها – مع بداية نشاطه بمعهد البحث الاجتماعي – على نقد المفهوم الوضعي للعلم الاجتماعي.

وتمتد الخريطة التي يقع عليها مشروع هوركهيمر للنظرية النقدية لتشمل سلسلة من المقالات المنهجية التي كتبها فيما بين عامي(١٩٣١ –

١٩٣٧)[٥]. وتشكل هذه الدراسات موقفاً مبدئياً لما يطلق عليه بالنظرية النقدية، إرتكز عليها فيما بعد كل من «ماركيوز» و «أدورنو» و «هبرماس» فى محاولاتهم التالية لبناء مثل هذه النظرية.

يعرض هوركهيمر – فى مقال وضعه فى ١٩٣٢ بعنوان «ملاحظات على العلم والأزمة» "Notes on Science And the Crisis" لوجهة نظر تمهيدية عن العلاقة بين التطورات العلمية الراهنة، وشئون المجتمع، أفادت فى طرح فكرته عن النظرية النقدية والتى وضعها فيما بعد[٦].

ويميز هوركهيمر فى هذه الدراسة بين مستويين للأزمة، أولهما اقتصادى، وثانيهما علمى. أما المستوى الأول الاقتصادى: فيعتقد هوركهيمر أن ثمة تناقضا بين ما حققه المجتمع من ثروة اجتماعية تفوق كل ما انجزاء فى حقب سابقة، وبين اخفاقه فى استخدام هذه الثروة، فنجد أن الاحتكارات تسيطر على الاقتصاد بشكل كثيف، «ومع ذلك فهو على الصعيد العالمى لا يزال يسوده الاضطراب وغياب النظام»[٧]. من هنا فالمجتمع يبدو على حافة أزمة تكشف عن إخفاق الديمقراطية الليبرالية، وتوضح اتجاه التدمير الذاتى الكامن فى النظام الرأسمالى.

وأما المستوى الثانى العلمى: فالعلم هنا يفيد ما يشار اليه خارج نطاق اللغة الألمانية بالعلم الطبيعى والعلم الانسانى، وفى رأى هوركهيمر أن العلم يشارك بدورة قوى الانتاج مصيرها فى هذه الازمة. فاستخداماته، وتطبيقاته لا تتجانس مع درجة التطور العالية التى بلغها، ولا مع الحاجات الفعلية للنوع الانسانى. ومع أن العلم يهتم بالعلاقات يهتم بالعلاقات الكلية الشاملة الا أنه لم يحاول الالتفات إلى حقيقة هذه العلاقات الشاملة التى يرتكز عليها قوامه وبناؤه واتجاه نشاطه. ويقصد هوركهيمر بذلك المجتمع بعلاقاته الكلية.

وهكذا نجد أن أحد مستويات الأزمة، يتضمن اندفاعاً للمجتمع تجاه أزمة اقتصادية حادة، فى حين أنه على مستوى آخر يتضح عدم قدرة العلم على

مواجهة هذه الازمة، حيث عجز العلم عن تطوير نظام عقلاني للتحليل، يمكن في ضوئه فهم هذه الازمة. وبالرغم من أن هوركهيمر يرى أن مشكلات العلم تعكس مشكلات الاقتصاد، الا أنه رفض القول بأن الازمتين تسيران ببساطه في اتجاهين متوازيين. فهو يضفي على الأزمة الاقتصادية أولوية سببية. والعلم في نظرة «يتحدد في مدى واتجاه نشاطه ليس بنزعاته الخاصة به فحسب، بل يتحدد في التحليل النهائي بواسطة ضرورات الحياة الحياة نفسها[٨]. ومن هذا فإن جذور الازمة في المشروع العلمي يجب البحث عنها «ليس في العلم نفسه، بل في الظروف الاجتماعية التي تعوق تطوره»[٩]. والفهم الجيد لجوانب اخفاق العلم يجب أن يعتمد على «نظرية صحيحة للموقف الاجتماعي الراهن»[١٠]. واذن «فاذا كان لنا أن نتحدث في صحة عن أزمة في العلم، فهذه الازمة لا تنفصل عن الازمة العامة»[١١].

ومن ثم فإن نقطة البداية في «النظرية النقدية» تتمثل في فهم العلاقة بين العلم والمجتمع، أو بين أزمة العلم، وأزمة المجتمع. والاطار الذي يعكس هذه العلاقة – ويتعين علينا تحليله – يتجسد في المفهوم السائد عن النظرية العلمية في المجتمع المعاصر. ويحاول هوركهيمر في كتاباته التالية أن يفسر تلك العلاقة كما تنعكس فيما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، كما يسعى في نفس الوقت لوضع مبادئ لاطار بديل أسماه «النظرية النقدية».

ولعل أكثر تحليلاته أهمية، وذيوعا، تتمثل في دراسته عن «النظرية التقليدية، والنظرية النقدية» التي نشرها في ١٩٣٧، وبخاصة ما اتصل منها باطروحته عن العلاقة بين البحث العلمي، والمجتمع. ولهذه الدراسة قيمتها الهامة في فهم الاطار العام لفكرة النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت.

يبدأ هوركهيمر بتلخيص فكرته الأساسية عن النظرية التقليدية مشيراً إلى أن:

«النظرية بالمعنى التقليدى كما أسسها ديكارت وتم ممارستها في كافة المواقع لتحقيق مساعي العلوم المتخصصة تتضمن تنظيم الخبرة في ضوء

تساؤلات أبرزتها الحياة في مجتمع اليوم. وتنطوي شبكة الفروع الدراسية الناتجة على معلومات منظمة في صيغة تجعلها نافعة – في أي ظروف خاصة – لأكبر عدد ممكن من الأغراض والأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الحقيقية التي يستخدم منها العلم، والأهداف التي حددت له كي يحققها، جميعها ينظر اليها العلم بوصفها أبعاداً خارجه عنه»[١٢].

ويقابل هوركهيمر هذا المفهوم عن طبيعة النظرية العلمية بمفهوم نقدي للمجتمع يرتكز على نقد ماركسي للاقتصاد السياسي، فيقول.

«[أن] النظرية النقدية للمجتمع، ...، تأخذ كموضوع لها الرجال كمنتجين لأساليبهم التاريخية في الحياة برمتها. والمواقف الواقعية التي تمثل نقطة بداية العلم لا ينظر اليها على أنها مجرد بيانات يتم التحقق منها، والتنبؤ بها وفقاً لقوانين الاحتمال. فكل معلومة لا تعتمد فحسب على الطبيعة، ولكن أيضاً على سيطرة الانسان عليها. فالموضوعات، ونوع الادراك، والأسئلة المثارة، ومعاني الاجابات، تشير كافتها، وتدل على نشاط الانسان ودرجة سطوته»[١٣].

والسؤال عن ما هية النظرية العلمية، كما يذكر هوركهيمر، يبدو سهلاً ميسوراً من وجهة النظر التقليدية. وهنا نجد أن النظرية تمثل مجموع القضايا المرتبطة بموضوع ما ارتباطا وثيقا، تحتل فيه قلة منها موقعاً أساسياً في حين يعد الباقي اشتقاقات منها. وكلما قل عدد المبادئ الأولية بالمقارنه بالاشتقاقات، أقتربت النظرية من موقع الاكتمال والفاعلية. ويعتمد صدق النظرية على مدى توافق القضايا المشتقة مع حقائق الواقع. فإذا تناقضت الخبرة والنظرية، يجدر اعادة النظر في أحدها. فأما أن العالم قد أخفق في اجراء ملاحظات دقيقة أو أن ثمة خطأ ما في مبادئ النظرية، لذا، فالنظرية – في علاقتها بالوقائع – تظل دائماً مجرد فرض ليس إلا، ويظل المرء مستعداً لتغييره اذا بدأت مواطن ضعفه تتكشف من خلال مشاهدة هذه الواقع.

والهدف العام للنظرية التقليدية، هو تكوين مبادئ عامة متسقة داخليا، تصف وقائع العالم. ويصدق هذا الأمر سواء كان بناء النظرية يعتمد على النسق الاستدلالى كما فى النظرية الديكارتيه، أم جاء هذا البناء استقرائيا كما فى أعمال «جون ستيوارت مل»، أو «فينومونولوجيا» كما فى فلسفة «هسرل». ويرمى العلم الانجلو – ساكسونى – بارتكازه على النهج والتحقق الامبيريقى – إلى تكوين قضايا عامة يخضعها للاختبار. وفى ضوء ذلك الهدف تفصل النظرية التقليدية فصلاً تاما بين الفكر، والعمل. المحور الرئيسى ه الحصول على المعرفة الخالصة، وليس هنالك من سبيل لأى فعل انسانى. وأيضاً فى اشارة هذه النظرية للنشاط الانسانى – كما فى مفهوم «بيكون» عن العلم – كان المرمى هو السيطرة التكنولوجية على العالم، تلك السيطرة التى تختلف اختلافا كبيراً عن الممارسة.

والنظرية فى ظل هذا المفهوم تعد كيانا خارجيا عن إطار النشاط الانسانى العملى. ومع أن العلماء لم ينكروا ارتباط النظرية – بشكل ما بالممارسة، الا أن هذا الارتباط غالبا ما يبدو لهم على أنه عنصر عارض وليس بعدا داخليا فى بناء النظرية ذاتها. وعلى ذلك جاءت النظرة إلى الأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الفعلية التى ينشط فيها العلم، ويستخدم، وكذلك أهدافه، باعتبارها أموراً خارجية عن الكيان العلمى نفسه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد ترتب على هذا الفهم للنظرية بوصفها كيانا منغلقا على ذاته – نوع ثان من التحرير، ذلك هو التجريد عن الممارسة الاجتماعية التاريخية. ومن ثم فقد انقسم العالم المنظر إلى قسمين : المتخصص الاكاديمى «كعالم» ينظر إلى الواقع الاجتماعى وعملياته باعتبار هذا الواقع اطارا مفارقا له ومغتربا عنه، «وكمواطن» يسعى إلى تحقيق مصالحة فيه من خلال الكتابات السياسية، وعضوية الأحزاب، والتنظيمات الاجتماعية والمهنية والسياسية، والمشاركة فى الانتخابات. بعد أنه لا توجد ثمة رابطة تضم هذين النوعين من النشاط سوى ما قد يطرحه التفسير

«السيكولوجي» عن التداخل بينهما. وعلى هذا النحو اقترن المفهوم التقليدي للنظرية بتجريد مزدوج للنظرية العلمية عن الاطار المادي الواقعي الذي «يشملها ويتضمنها» وهكذا أصبحت النظرية العلمية التقليدية بناء نظرياً أيدولوجيا.

تعد النظرية التقليدية بناء ايدولوجيا لانها أخفقت في أدراك الشرط الأساسي والأولى لنشأتها ووجودها. كما يذكر ماركس فإن العمل الانساني يمثل الظرف العام للاحالة بين الانسان والطبيعة. إنه الظرف الذي تفرضه الطبيعة على الوجود الانساني باستمرار، لذا فهو مستقل عن أي شكل اجتماعي لهذا الوجود، بمعنى أن الاحالة بين الانسان والطبيعة، مستقله عن الأبنية الاجتماعية التاريخية المحددة. ويؤكد هوركهيمر أن كل أشكال الانتاج تمثل حالات خاصة لسيطرة المجتمع الانساني على الطبيعة. وتعد العلوم الاجتماعية المتباينة جزءاً من مكونات قوى الانتاج، إنها «لحظات في العملية الاجتماعية للانتاج» رغم أنها ليست – في ذاتها – انتاجية بالمعنى الدقيق. ويظل هذا المبدأ صحيحاً حتى حينما لا تسهم العلوم في تطوير أي قطاع من قطاعات المجتمع، وعندما لا يبدو هناك ثمار واضحة لانتاجيتها، أي تكوينها لحلقة عينية من حلقات مشروع تراكم برأس المال. واذا كان العلم جزء من الاطار الكلي للعمل الانساني. المتمثل في الاحالة بين الانساني والطبيعة، فهو – بطبيعة الحال – متغير بتغير الظروف التاريخية. وكما يسيطر نمط خاص من أنماط تقسيم العمل على الأبنية الانتاجية الزراعية، والصناعية، فإن أي مرحلة من مراحل تطور العلم تشهد نمطاً موازيا من أنماط النشاط العلمي. وعلى ذلك فإن أنشطة الباحث تأخذ مكانها بين الأنشطة الاجتماعية، والانتاجية الأخرى.

على أن غياب الارتباطات البينة بين أنشطة الباحث الخاصة، وتلك التي تحيط به، تتسبب في بقاء الوظيفة الاجتماعية للعلوم. كما تنعكس في أي عملية إنتاجية معينة، مغلقة على أفهام أصحابها أنفسهم. واذا ظلت الأنشطة

الرئيسية للباحث مغلقة – حتى على فهمه – فإن ذلك يؤدى ببساطه إلى إعادة انتاج الظروف المشترك لكافة فروع الانتاج، فالمجتمع المعاصر له هوية ذات بعدين. فهو «نتاج للعمل الذى استطاع النوع الانسان الاضطلاع به، بالاضافة إلى التنظيم الذى زود به نفسه فى الحقبة الراهنه». بيدأن الأنظمة الاجتماعية للعمل والتنظيم «يمكن مقارنتها بالعمليات الطبيعية غير الانسانية». فهذه الأنشطة «ليست صنعية ارادة متحددة، وواعية بذاتها»(١٤). وأى محاولة للفهم الذاتى يحوطها ذلك القيد، لذا لا يستطيع العلماء ادراك العملية الانتاجية التى تتجسد فيها أنشطتهم بوصفهم رجالا للبحث العلمى. من هذا ينشأ ذلك التناظر بين المفهوم الرأسمالى الزائف لحرية الفرد الاقتصادية على التعاقد، والمفهوم العلمى الذى يماثله فى زيفه عن الاجراءات العلمية، والنظرية المتحررة من القيمة(١٥).

وتختلف النظرية النقدية عن النظرية التقليدية فى عديد من النقاط.

أولا: هي ترفض تشيؤ المعرفة الانسانية بوصفها كيانا مفارقا للفعل الانساني ومجاوزا له. وظاهرة «التشيؤ» Reification من الظواهر الاجتماعية الهامة التى اضطلعت النظرية النقدية بتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، استمرار للتقاليد النظرية الماركسية. «ففى المجتمع الرأسمالى تبدو العلاقات الاجتماعية وكأنها علاقات بين الأشياء مع أن ما يبدو فى المجتمع على أنه علاقات بين الأشياء وقوانين طبيعية تنظم حركتها هو الحقيقة علاقات أنسانية أو قوى تاريخية (السلعة هى تجسيد العلاقات الاجتماعية للعمل، ورأس المال. هو القدرة على استخدام الأنفار) ولهذا القلب أصبح العالم غريباً على الانسان واصبح الانسان غريباً على العالم. وبدل أن يتعرف الانسان على ذاته أو أن يحقق نفسه وجد نفسه تحت وطأة الأشياء وقوانينها الميتة»(١٦).

ترفض النظرية النقدية تشيؤ الوعى الانسانى على هذا النحو. «فوقائع العلم، والعلم نفسه ليسا سوى أجزاء لعملية الحياة الدائرة فى المجتمع. ولكى

نفهم معنى الوقائع، أو العلم بوجه عام، يتعين على المرء أن يمسك بمفتاح الموقف التاريخي ألا وهو النظرية الاجتماعية الصحيحة[١٧].

ويترتب على ذلك استحالة اقامة بحث علمي غير ملتزم في إطار التنظيم الاجتماعي الراهن حيث لم يحصل الانسان - بعد - على استقلاله وحريته.

وكما يذكر هوركهيمر فإن الباحث يظل على الدوام جزءا من الموضوع الاجتماعي الذي يسعى لدراسته. وحيث أن المجتمع الذي يتناوله بالدراسة لم يكن من صنع أختيار عاقل وحر، فلا يمكن للعالم تجنب مشاطرته لهذه الخاصية لفقدان الحرية. فإدراك العالم تتوسطه بالضرورة مقولات اجتماعية شتى لا يمكن تجاوزها. وفي ملاحظة على فكرة كان قد طرحها «مارشال ماك لوهان» Marshall Mcluhan كتب هوركهيمر: «دعنا نعكس العبارة القائلة بأن الأدوات تمثل امتدادات لأعضاء الانسان، بحيث يقال أن الاعضاء أيضا امتدادات لأدوات الأنسان»[١٨].

وفي مناقشة لامكانية التنبوء العلمي يعتقد أن توقع سلوك الظواهر الاجتماعية والانسانية يصبح ممكنا فقط في ظل مجتمع أكثر عقلانية. لم يتحقق بعد فكرة فيكو Vico عن امكانية فهم الانسان لتاريخه باعتبار أنه صانعه، لأن الناس لا تصنع تاريخها في الحقبة الحالية. ولذا فإن فرص التنبوء العلمي تظل محدودة اجتماعيا ومنهجيا[١٩].

من الخطأ اذن تشيئ المعرفة العلمية والنظر إلى الباحث بوصفه متحررا بالكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة به. يجب تنحية هذه النظرية الواهمة جانبا هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فلا يجب النظر إلى «الباحث» كما لو كان امتدادا مستقيما لثقافته، وطبقته، من حيث انتاجه العلمي كما ينادي بذلك مفكروا الماركسية التقليدية، لأن هذا - بدوره - لا يقل قصورا عن النظر إلى الباحث على أنه متحرر بكامل من المتغيرات

الثقافية والاجتماعية المحيطة به أن كلا النوعين من التطرف النظرى يسئ فهم ذاتية العالم، فأما أنها مستقلة تماما، أو أنها مشروطة بالكامل. فالعالم وأن كان جزءا من مجتمعه، فأنه ليس عاجزا عن الارتفاع فوقه – بعض الوقت – ليكشف ما به من سلبيات.

وعلى أي حال فإن النظرية التقليدية – بما تتضمنه من تشيئ للمعرفة، يفضى إلى إقامة ثنائية بين الوقائع والقيم – تقوم بتكريس، وخدمة الواقع الراهن. إن قيام الباحث تؤثر – بالضرورة – على أعماله العلمية، لذلك ليس ثمة وسيلة لفك الارتباط بين المعرفة، والمصلحة[٢٠].

ثانيا: ترفض النظرية النقدية نموذج المبادئ العامة المستخلصة من اجراءات التحقق أو التكذيب. فالمبادئ العامة لا يمكن للنظرية النقدية التحقق من صدقها، أو كذبها بالرجوع إلى الواقع الاجتماعي الحالى، لأنها – ببساطة – تنطوى على امكانية واقع اجتماعي مغاير. إن الهدف من النظرية الاجتماعية هو الاشارة إلى العوامل السلبية الدفينة في الواقع الراهن.

لذلك يجدر بها أن تحتوى بعدا تاريخيا، ليس بالمفهوم الصارم للحكم على الأحداث في ضوء عوامل وقوى تاريخية «موضوعية»، بل بالنظر إليها في ضوء إمكانات تاريخية[٢١].

وإذا كان على النظرية أن تتجاوز التراث الوضعي للحياد العلمي، فأنها يجب أن تهتم بتنظيرات «ما وراء النظرية» Meta - theory وهذا معناه أن على النظرية أن تقر منذ البداية بالمصالح المعرفية. والقيمية التى تمثلها وتعبر عنها، وكذلك الحدود التى تطرحها هذه المصالح إطار اجتماعى، وتاريخى معين. بعبارة أخرى، فإن «صحة المنهج» لا تكفى ضمانا لصدق النتائج وتعميمها. كما أنها لا تشكف عن السؤال الجوهرى طرحه في أى مشروع نظرى. هذا السؤال هو لماذا تؤدى النظرية مهامها بآليات معينة في ظل ظروف تاريخية خاصة لخدمة بعض المصالح بعينها، وليس مصالح أخرى؟

ثالثاً: إن ما يميز ما بين النظرية التقليدية، والنظرية النقدية، يتمثل في اهتمام الثانية بالنقد الذاتي والتفكير الجدلي. ويعد النقد الجدلي الذاتي خاصية جوهرية ملازمة لأى نظرية نقدية. وقد اعتقدت مدرسة فرانكفورت أن الروح النقدية للنظرية تتمثل فى كشفها الأقنعة ورفعها الحجب.

وتكمن الآليات الهامة لاتمام هذه الوظيفة في فكرة المدرسة عن «النقد الذاتي» و «الفكر الجدلي».

أما النقد الذاتي فيشير إلى «اثبات التباين»، ورفض اختزال الجوهر إلى المظهر، وتحليل واقع الظاهرة الاجتماعية في ضوء امكاناتها. ويوضح أدورنو هذه الفكرة مشيرا إلى أنه:

«يجب على النظرية أن تنقل المفاهيم التى أبرزتها، وجاءت لها، إلى حيث كانت، من الخارج إلى تلك التى تخص الموضوع فى ذاته، إلى ما أبقى عليه الموضوع لذاته، وما يسعى أن يصبح عليه، ومواجهته بما هو عليه. يجب أن تحل من صلاته الموضوع الثابت زمانا ومكانا وتحيله إلى مجال للتوتر بين الممكن والواقع: لكي يوجد أى منهما، فهو يعتمد فى ذلك على الآخر (بهذا المعنى) لا محل للجدل فى كون النظرية نقدية»[٢٢].

من ناحية أخرى، «فالفكر الجدلي» ينطوى على بعدين: النقد واعادة تكوين البناء النظرى. أما بوصفه نمطا للنقد فمهمته كشف القيم التى تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل. وترجع أهمية الجدل إلى أنه يكشف عن عدم كفاءة الأنظمة النظرية المغلقة، والنهائية، فهو يبرر عدم اكتمال التحليل، وانعدام فاعليته حيث توجد مزاعم الاكتمال والفاعلية بغير وجه حق. هو ينطوى على ذلك لا يوجد، وذلك الواقعى الذى يوجد من حيث احتمالاته التى لم تتحقق بعد. أما الفكر الجدلي من حيث كونه نمطا لاعادة التشكيل النظرى، فإنه يشير فى نقده للمنطق التوافقى المساير إلى لزوم استخدام التحليل التاريخى، أى تتبع «التاريخ الداخلى المستتر» لمقولات هذا

المنطق، وكيفية ظهورها، وسيادتها فى إطار تاريخى بعينة. ومن خلال النظر إلى الكيانات الاجتماعية والسياسية «المودعة» فى مقولات أى نظرية، فإنه يمكن - كما يعتقد أدورنو - ، تعقب تاريخ هذه النظريات، والكشف عن حدودها.

وبهذا المعنى، يكشف الفكر الجدلى عن قوة المعرفة والنشاط الانسانيين باعتبارهما نتاجا للواقع الاجتماعى، وقوى فاعلة فى تشكيل هذا الواقع. بيدأنه - الفكر الجدلى - لا يقوم بذلك لمجرد الادعاء بفاعلية الانسان فى اضفاء معان على عالمى، بل يقوم به بوصفه اطارا للنقد، يزعم أن ثمة ارتباطا بين المعرفة والقوة، وبين هذين، والسيطرة. لذا يساعدنا الفكر الجدلى فى تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير للنقد يتعين أن يكون لمصلحة التغير الاجتماعى. وهنا يمكن أن يمارس الباحث الفكر النقدى دون أن يقع فى شرك النسبية، ذلك الشرك الأيدولوجى الذى يتم فيه نفى فكرة النقد بواسطة افتراض ضرورة اضفاء أوزان متكافئة لكافة الأفكار. ويشير «ماركيوز» إلى هذه العلاقة بين الفكر، والفعل فى نمط التفكير الجدلى فيقول:

«يبدأ الفكر الجدلى بخبرة مؤداها أن العالم ليس حرا، أى أن الأنسان والطبيعة يوجدان فى ظروف اغتراب، يوجدان «كآخرين غيرهما». ويعد نمط الفكر الذى يستبعد من منطقة ذلك التناقض نمطا خاطئا. فالفكر يوجد فى حالة تناظر مع الواقع حينما يغير هذا الواقع بواسطة فهمه لبنائه المتناقض.

هنا يقود مبدأ الجدل الفكر إلى ما وراء حدود الفلسفة. فإن فهم الواقع يشير إلى فهم ما تكون عليه الأشياء واقعيا، وهذا بدوره يعنى رفض مجرد واقعيتها. ويعد الرفض عملية للفكر وأيضا عملية للفعل..... لذلك يصبح الفكر الجدلى سلبيا فى ذاته، وظيفته تدمير اليقين الذاتى بما هو شائع والقناعة به، من أجل تقويض الثقة الفاسدة فى قوة الوقائع ولغتها، لاظهار أن عدم الحرية يكمن بشدة فى قلب الأشياء بحيث يقود تطور تناقضاتها الداخلية بالضرورة إلى تغير كيفى: يفجر واقع الأحوال السائدة»[٢٣].

رابعاً: أن النظرية النقدية، تعلم صراحة عن سعيها الدؤوب لتحرير الفئات الاجتماعية المقهورة. كما أسلفنا، فبحسب المقولات التى تطرحها مدرسة فرانكفورت، فإن كافة الأفكار، والنظريات ترتبط بمصلحة خاصة فى تنمية اجتماعية له مواصفات محددة، وترتيبا على ذلك، تصبح النظرية نشاطا للتغيير، وتلزم نفسها مستقبل لم يتم تحقيقه بعد. ومن هنا تشمل النظرية النقدية بعدا مفارقا يمثل الفكر النقدى فيه شرطا ضروريا للحرية الانسانية. وبدلا من رفع الشعار الوضعى للحياد، تتخذ النظرية - دون مواربة - مواقف لدعم النضال من أجل عالم انسانى أفضل. ويعبر هوركهيمر عن القيمة الجوهرية للنظرية كمشروع سياسى فيؤكد:

«أنه ليس مجرد فرض البحث ذلك الذى يظهر قيمته فى نشاط الانسان المتقدم باستمرار، إنه عامل جوهرى للجهد التاريخى من أجل خلق عالم يشبع حاجات وقوى الانسان. وأيا ما كانت كثافة التفاعل بين النظرية النقدية، والعلوم الخاصة التى يجب على النظرية تقدير تطوارتها، والتى على أساسها مارست - لعقود - تأثيرا تحريريا فعالا، فالنظرية لا تهدف - البتة - إلى مجرد زيادة المعرفة من حيث هى معرفة هدفها تحرير الانسان من العبودية»(٣٤).

تهدف النظرية النقدية إلى فهم طبيعة العلاقة بين الاجراءات العلمية التى يزعم خلوها من القيم، وبين الاجراءات الاجتماعية، والسياسية المتزامنة منها. كما تسعى إلى تحرير الباحث موضوعيا منها. أن غايتها النهائية هى التصدى للتقابل المزعوم بين الفكر والواقع، ليس فحسب بين الفلسفة والنزعة الامبيريقية، بل أيضا التقابل بين العلم بوصفه «نظرية مجردة»، والعلم بوصفه «ممارسة نظرية». أنها تحاول مجاوزة التعارض داخل المنظر ذاته، بين الباحث «العالم»، و«المواطن»، وتنظر النظرية النقدية إلى الباحث بوصفه فى صراع مستمر مع نفسه، حتى يختفى هذا التعارض. ولا يمكن تجاوز هذا الصراع بتعديلات طفيفة للنظام الاجتماعى الحالى، فالهندسة الاجتماعية

التدريجية لابد أن تبوء بالفشل. والنشاط النقدى لا يهدف إلى مجرد علاج أمراض اجتماعية خاصة، لأن هذه الأمراض ترتبط - بالضرورة وبالنظام - وبالبناء الاجتماعى الكلى. ولذلك فهدف النظرية ليس مجرد التوظيف الأمثل لأى بعد من أبعاد هذا البناء، بل ترمى إلى تحقى نوع جديد من أنواع تنظيم العمل.

وأذن فالنظر النقدى له مصلحة تتمثل فى تحرير الانسان، والمجتمع من كافة القيود. فلا يكفى أن يصدر حكما على البناء الاجتماعى الحالى، ويكشف نقاط ضعفه وعجزه، بل يقين عليه، كجانب حيوى ملازم لعملية أصدار الحكم - أن يؤسس روابط حيوية مع القوى المادية القادرة على رفع القيود، وتبديل الواقع-وهو لذلك يجب أن يضع نفسه فى وحدة ديناميـة مع الطبقة المستقلة المقهورة بحيث تتضمن تحليلاته للظروف الاجتماعية الحالية الموقف الاجتماعى التاريخى الراهن والاطار الذى يستدعى التغيير، ويحث عليه.

ويجب أن يستقر فى وجدان الباحث والمنظر أن الموقف الاجتماعى للبروليتاريا - فى حد ذاته - لا يضمن له معرفة صحيحة، وأنه لو حدد نفسه بمشاعرها وأفكارها، فلسوف يصبح ممارسا لأحد أشكال علم النفس الاجتماعى وليس متجاوزاً اياه. أن بذلك الجهود لمجرد تكوين معارضة مؤقتة بين أوساط البروليتاريا، يعد مشاركة فى تشويه الحقائق، وتغطيتها، وهى - فى أحسن أحوالها - أقل بكثير، وأضعف مما تحتاجه. وغالبا ما تنتهى هذه الجهود باندماجها فى الاستغلال الرأسمالى للبروليتاريا.

اذا كان على المنظر النقدى أن يلعب دورا فعالا فى تنمية وعى الجماهير، فأنه مطالب بأن يكشف عن حقيقة الصراع بين الشرائح المتقدمة من الطبقة وهؤلاء الذين يبحثون، ويتحدثون عن الحقائق المتعلقة بها. فأمكانية التوتر بين المنظر، والطبقة تظل دائما ماثلة. وعليه تقديرها. وإدراك أهميتها فهنا - فى هذا التوتر - تكمن ديناميات الوحدة

التي يطمح إليها، وحدة القوى الاجتماعية المهيئة للاضطلاع بتحرير الانسان، والمجتمع، وفي نفس الوقت يكمن التعبير عن تمايزها.

ومن هنا فالمنظر لا يجب أن يهتم فحسب - بتحليل أنماط الوعى القانية، والمسايرة للواقع الاجتماعي الراهن، بل عليه أن يتجه- أيضا - بفكرة إلى النزعات المتقلبة، أو المسايرة، أو الطوباوية المحتملة فى انتاجه العلمى ذاته، وفي تنظيراته. ولا يمكن اختزال هذه التوترات إلا عن طريق الوعي بها، وادراكتها. وهذا ما يعنيه هوركهيمر بقوله عن مهمة المنظر النقدى أنها تكمن فى «النضال الذي يشكل فيه فكره الخاص جزءا منه، وليس كيانا مكتفيا بذاته، منفصلا عن النضال»[٢٥].

٢- العلم والمصالح الاجتماعية:

تشتق النظرية النقدية للمجتمع مبادئها من التقليد الفلسفي لنقد عالم الظواهر. مثل هذا المشروع لا يمكن أن يستند بصفة أساسية إلى جمع البيانات الخاصة بالوقائع الامبيريقية - معطيات عالم الظواهر - وتصنيفها.

فالمنهج هنا يحتم تجاوز الظواهر المفحوصة، إلى محاولة اضفاء المعانى عليها، ووصفها - فى نفس الوقت - في اطار من التوتر بين الواقع والممكن. فبناء النظرية النقدية يستلزم - كما أسلفنا - الأخذ بمبدأ النقد الذى يساعد على وضع ما تفترضه النظرية العلمية من وصف، وتفسير لمعطيات الواقع الاجتماعى، في مواجهته مع ما هو كائن، أى الواقع الفعلى.

ذلك هو المنهج الذى استخدمه كارل ماركس حينما تصدى لأيدولوجية «التبادل المتكافئ» Equiralence exchange - باعتبارها تصورا ذاتيا للمجتمع الرأسمالى - بمواجهتها بتناقضها مع قوانين النمو الرأسمالى الواقعية. وبواسطة هذا المنهج الذى يساعد على النفاذ إلى أعماق ظاهرة الرأسمالية، وأبراز آلياتها الداخلية الخاصة بها واخضاعها للتحليل والدراسة، لينتفى، كما يعتقد ماركس، التسليم بصدق المظهر السطحى للرأسمالية

وأيدولوجيتها. وبحسب منطقة فأن نظريته النقدية تعد بمثابة نفى قاطع للنظام الرأسمالى وسلب له(٢٦).

وفى حين استطاع ماركس أن يكشف أن دعوى التبادل المتكافئ بين العمل، ورأس المال، تمثل تناقضا رئيسيا للمجتمع الرأسمالى، فلقد ذهب منظرو مدرسة فرانكفورت – وبوجه خاص هبرماس – إلى أن ذلك التناقض، قد حل محله في المجتمع الرأسمالى المعاصر، تناقض مغاير، ففي حين كون ماركس نظريته النقدية كنقد للتعبير الأيدولوجى الفج للتبادل المتكافئ، أي الاقتصاد السياسي الكلاسيكى، يرى رجال مدرسة فرانكفورت ضرورة مد نطاق النقد الى النظرية الوضعية للعلم. ومقولتهم هنا أنه فى عصر التفوق التقنى أصبحت الأيدولوجية التكنوقراطية أساسا جديدا لعقلنة السلوك الانسانى. وسادت ثقافة علمية لا تتيح تفردا عقليا حقيقيا لأعضاء المجتمع. وأصبحت القوى القادرة على تحرر الانسان، أى العقل والعلم، فى المجتمع الرأسمالى المعاصر أجزاء عضوية من قوى الانتاج. وتقلد العلماء نمطا جديدا من أنماط السلطة المعنوية، السلطة التكنيكية، التى تمارس بدورها شكلا فعالا من أشكال القهر، أما القهر فهو التكنيكى(٢٧) لا بل هى : كبت. ومن هنا فان الصورة العلمية عن العلم تمثل الوعى الزائف الرئيسى للمجتمع المعاصر. واذا كان لابد أن تفقد الأيديولوجية التكنوقراطية هيمناتها على وعى الانسان، فلا مفر من قيام النظرية النقدية بالقاء الضوء على المضمون الاجتماعى لهذه الصورة العلمية عن العلم.

لقد أصبح العلم والتكنولوجيا المؤسسة على العلم – فى المجتمعات الصناعية المتقدمة – ركيزة هامة لعمليات الانتاج، صارت المعرفة فى مثل هذه المجتمعات عاملا من عوامل الانتاج، يتمثل فى الاشتقاقات التكنولوجية للبحث العلمى، واسهام الأشكال المعرفية اللازمة لتنظيم عملية الانتاج وادراتها والحفاظ على استمراريتها. ونتيجة للتطور المذهل فى استخدام الرأسمالية الجديدة، للأساليب الادارية والانتاجية المتقدمة، فقد أصبح من

المتعذر تحديد نقطة نهاية الانتاج، ونقطة بداية الادارة كما أصبح من المتعذر – ان لم يكن مستحيلا التمييز بين القرارت السياسية والقرارت السياسية والاقتصادية[٢٨] .

على أن خضوع العام والتكنولوجيا للؤسسات السياسية والاقتصادية التى تقوم باستثمارها من حيث أنهما بحث علمي وتطور تقني خلق «صناعة للمعرفة» Knowledge Industry ، تشكل في ذاتها قوى انتاجية هامة، أصبحت وحدات انتاج المعرفة أبنية مستقلة تتولد باضطراد، وهي في تجاوز مستمر لأهدافها التاريخية الأصلية. باتت هذه الوحدات مرتبطة – سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر – بالمؤسسات الساعية وراء الربح (كالداراسات التي تمولها الأجهزة السياسية والاقتصادية للدول الصناعية المتقدمة لترجمة البحوث العلمية الى تكنولوجيا، والبرامج العلمية لغزو الفضاء) . وعلى ذلك أصبح انتاج المعرفة يتم في اطار و... نفعي تسوده العقلانية الوضعية. لذا أصبح الخطاب العلمي أيضا قاعد لاتخاذ القرار في المجالات الاجتماعية للتباينة [٢٩] . وكلما تكونت مناطق جديدة لصنع القرار تنشأ عنها «مشكلات تكنيكية»، تتطلب معلومات واستراتيجيات وسيلة ينتجها خبرا متخصصون، يتم بانتظام استبعادها من الخطاب السياسي.

وأدت الأهمية المتزايدة «لصناعة المعرفة» ببعض المفكرين ان ينظروا الى المجتمع «بعد الصناعي» Post- industrial society على أنه نظام للضبط الذاتي تشكل فيه المعلومات مدخلات حتمية لاستمراره وابقاءه[٣٠] يرى أصحاب النظرية النقدية اذن ان المجتمع الصناعي المعاصر، يستخدم العلم في اضفاء الشرعية على السياسات العامة والخاصة، التي تقررها الفئات الاجتماعية المتميزة، وأجهزة السلطة السياسية. (مثل نظريات التحديث كموجهات لسياسة محددة للتطور الاقتصادي، والاجتماعي) . وهكذا أصبح التصوير العلمي للعلم نظاما سائدا لاقناع الجماهير بالسياسات التي تقررها الادراة السياسية للمجتمع الصناعي المتقدم. وحل هذا التصور تدريجيا،كما

يعتمد هبرماس محل ايدولوجية التبادل المتكافئ التى أدت هذه المهمة المرتبطة باصغاء الشرعية فى المجتمع الصناعى المبكر.

فى ضوء هذا الاطار ينطلق «هبرماس» فى محاولته لاعادة بناء النظرية الماركسية، وأضعا العلاقة بين العلم والمصالح الاجتماعية فى بؤرة هذه النظرية (٣١). ويعتقد هبرماس أنه بالامكان ادراك القواعد المنطقية التى تحكم عملية البحث العلمى، اذا أمكن تحليل المصالح المعرفية المستترة وراء نطاق الخبرة البشرية، تلك المصالح التى ترتبط بمخططات علمية وأنظمة سلوكية بعينها. وهذا معناه أن اجراءات البحث العلمى،تكمن جذورها فى العمليات المتضمنة فى الحياة اليومية السابقة على العلم. وعلى سبيل المثال فإن عمليات انتاج الفروض وصياغتها، واختبارها، واستدلال التنبؤات المشروطة، تتناظر وممارسة الحياة ذاتها. ومن ثم، فليس بمستطاع أن نقف على الارتباطات الخفية للعلم، بالمصالح المتبدلة تاريخيا، الا اذا تعمقنا فى (ما وراء العلم)، أى فلسفة البحث العلمى، ثم حللنا امتداداته فى الحياة اليومية، ومن هذا يمكننا الحكم على المدى الذى يمثله صدق العلم، علينا أن ننظر الى العلم فى تكامله مع الحياة المتغيرة بشكل مستمر حتى نصل الى نظرية ديالكتيكية مقبولة للعلم وللمجتمع.

وبناء مثل هذه الظرية الشاملة التى تربط بين أنواع المنطق المستخدم فى الممارسة العلمية logic - in- use of scientific practice

وأنواع المنطق المتضمنة فى فعل الأنظمة المجتمعية.

logic - in- action of Societal systems Societal

مثل ذلك البناء يؤدى الى تلمس الحقيقة القائلة بأن المعرفة ليست – بحال من الاحوال– تصويرا محايدا للواقع. وحيث تنتقى مقولة الحياة المعرفى، ندرك بجلاء أن المناهج العلمية المنتشرة فى الأوساط الأكاديمية، تتطلب أطراء تفسيرية مختلفة اختلافا بينا. وفى ضوء هذا التحليل يمكن رفض نظرية العلم السائدة فى الفكر الوضعي(٣٢).

ويشير هبرماس الى أن هذا التحليل يوقفنا على تصنيف جديد العلم الاجتماعى، وعلى منظومة للمصالح المنطقية أو المبادئ المفارقة غير المنظورة، المتضمنة فى أنواع العلم المختلفة. حينئذ نخرج بثلاثة أنواع من المصالح الأساسية تكمن فى أنواع ثلاثة من العلوم:

١- **العلوم الامبيريقية التحليلية**: تأخذ بنمط التحليل ينتج معلومات تفترض ضمنا مصلحة اليقين والضبط التكنيكى.

٢- **العلوم التأولية أو التفسيرية**: تستتبع نمطا للتفسير يفرز فهما واستيضاحا للحياة الاجتماعية– الثقافية، وتفترض مصلحة فى توسيع دائرة الفهم الأنسانى، وامتدادها وتعميقها.

٣- **العلوم النقدية**: وهى نوع من الدراسات التى تضطلع بمهمة تحليل الضرورات المفترضة والواقعية، أو المنطقية والفعلية للأنماط التاريخية للسلطة، وتتضمن مصلحة فى تحرير الانسان من انتثارات التعميمات، والقوانين الخاصة بالطبيعة والتاريخ[٣٣].

يدرك أصحاب العلم الاجتماعى السائد مشروعاتهم البحثية على أنها تتضمن فقط مصالح الحرص على دقة البحث العلمى وصرامته. بيد أنه على مستوى الممارسة. فان ذلك يفيد انه بالرغم من ادراك العلم الاجتماعى لمشروعه باعتباره مشروعا محايدا، فهو واقع الأمر ينطوى على مصلحة نظرية وتبعات مجتمعية تتلخص فى الحفاظ على الضبط الاجتماعى والانسانى.

وعلى أى حال، فلقد بدا العلم الاجتماعى السائد – فى ضوء الجدل حول أصول المنهج العلمى، وقواعده، وأنواعه – يقرر بشرعية مصالح بديلة، وأنواع أخرى من المناهج، والأدوات العلمية. وعلى سبيل المثال، ففى مجال علم الاجتماع (وفى العلم التربوى أيضا) أفرز هذا الجدل أنماط ناشئة من التحليل كالاتجاه الفينومينولوجىPheuoweuology، والاثنوميثودولوجى ethnomethodology وعلم الاجتماع التحليلى القبلى المشتق من فلسفة

«فتجنشتين» والتفاعل الرمزي Symbolic interactionism واستطاعت الدراسات المستندة الى هذه المناهج الجديدة أن تثبت أقدام مصلحة عملية بديلة في مجال علم الاجتماع، وهذه هي المصلحة الخاصة بالفهم في مجال العلوم التأويلية.

على أن استحداث هذه المناهج لم يؤثر في هيمنة العلم الدقيق ومناهجه. وبالرغم من كافة أوجه النقد الموجهة للعلم من النظريات الاجتماعية البديلة والتحفظات التي تؤخذ عليه فلا يزال دورا أساسيا هاما في حركة التاريخ المعاصر للانسان، ويؤثر بشدة على العلاقات الاجتماعية وتبدلاتها. ولذا فان القضية التي تواجه النظرية الاجتماعية لا تتعلق أساسا بما اذا كانت السلوكية أو نظرية اللعب أو تحليل النظم صادقة نظريا، بل الأهم من ذلك انها قد تكون زائفة من حيث مبررات وجودها، أي من حيث المصالح الاجتماعية التي تقوم على خدمتها.

وفي عبارة أخرى، فإنه في ضوء سيادة الأيديولوجية التكنوقراطية، فأن مهمة النظرية النقدية - كما يعتقد هبرماس -، هي تكوين اطار نظرى للمصالح العلمية العملية، وبربطها بأنظمة الفعل المجتمعة، وذلك لأن الفعل الوسلي Instrumental Action - اى السلوك المضبوط الهادف - لا يمثل المصلحة الوحيدة التي تقود البحث في العلوم الاجتماعية.

والآن علينا أن نعرض لتصور هبرماس للأنواع الثلاثة من العلوم في علاقة كل نوع منها بالمصالح المعرفية التي يسعى ضمنا لتحقيقها.

١ - العلم الامبريقي التحليلي Empirical Analytic Science

ثمة تشابه بين الفلسفة البراجماتية للعلم، وعلى وجه الخصوص فلسفة بيرس من حيث المفهوم العام للعلم، وبين النظرية الجدلية للمعرفة. فقد اهتمت البراجماتية بالتحليل المنطقي لاجراءات العلم، ولم تقيد نفسها - كما فعلت الفلسفة الوضعية - بالمناهج الشكلية، وتكنيكات التحليل اللغوى، لذا تنظر البرجماتية للقواعد المنهجية باعتبارها معايير توجه الممارسة البحثية

ومن هنا تركز تحليلاتها على ما يجرى ويدور فى مجتمع البحث العلمى من تفاعل واتصال.

يقضى تحليلنا – اذن – باقامة تمييز أساسى بين أنماط المنطق المستخدمة فى البحث العلمى، وتلك الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه. أما أنماط المنطق المستخدمة فى البحث العلمى فتشير الى القواعد الموجهه لممارسة البحث، فى حين أن أنماط المنطق الخاصة باعادة فهم العلم وبنائه، فأنها تصوغ معايير الصدق، والدلائل اللغوية فى علاقتها بنتائج العلم. وفى ضوء هذا التمييز حصرت الفلسفة الوضعية للعلم تحليلاتها أساسا فى مجال أعادة بناء منطق للعلم (٣٤).

ولكن «بيرس» يزودنا بتحليل للظروف المنطقية والامبريقية لصدق البحث العلمى الدقيق من حيث أنماط المستخدمة فيه. ويذهب الى أن المصلحة البحثية الموجهة للعلم الدقيق الصارم تكمن فى تحقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات التى خففت للملاحظة والدراسة. ويعنى ذلك أننا نسلك فى عملية البحث العلمى كما لوكانت أحداث الواقع ناتجة عن ذات تستخلص بإستمرار نتائج – فى ظل ظروف أولية عارضة – من نية صادقة ومحددة من القواعد، وحينئذ يتخذ بالفعل قرار متسقا على الدام مع التوقعات التى سبق له أشتقاقها. ولذلك فان الأفعال الوسيلية تقود ممارساتنا البحثية وتوجهها، وهى تفترض أن الواقع يمثل هو الآخر فاعلا استدخل مجموعة من العادات تطلق عليها قوانين الطبيعة.

وفى الحقيقة، يقدم لنا بيرس تحليلا متميزا فريدا يناظر دراسة ماركس للعمل من حيث النظر الى الشروط المنطقية – وليس فقط الامبيريقية – من حيث أنها تحدد امكانية الفعل الوسلى النجاح. وعلى حين يمكن النظر الى تحليل ماركس على أنه نقد عام لفكرة «كانط» عن قوى المعرفة الانسانية العامة، فان رؤية «بيرس» تعد فقدا شبيها لكانط، ولكنه موجه الى اجراءات الفعل الوسيلى لمجتمع المهتمين بالدقة، والصرامة العلمية.

وأظهر بيرس أن الأنماط التركيبية من التفكير كالاستقراء ، والاستدلال تعد حلقات من الاستنتجات يمكن حساب صدقها فقط بالرجوع الى اجراءات البحث العلمي، ومعاييره التى استقرت فى مجتمع أكاديمى معين. يمكننا من خلال ذلك الاطار المرجعي ادراك الفكر العلمى بوصفه أنظمة للسلوك العقلانى الهادف، المتمثلة أساساً فى العادات المتبعة لممارسة البحث. وتكمن وظائف هذه الأنظمة، في توطيد دعائم الاعتقادات العلمية السائدة وتعمل كمبادئ موجهة لتراكم المعلومات الجديدة، ويتم تعديلها حينما يتكرر قصورها فيما تتوقع من نتائج يعود الاطمئنان الى المتعقدات مرة أخرى حينما يؤدى أحد الأنظمة الجديدة الى نتائج ناجحة، ويتكرر التأكد منه. ومن هنا فان أنظمة السلوك العقلانى الهادف المتضمنة فى ممارسة البحث العلمى لمجتمع من الدارسين، تلعب دورا هاما كمخطط مفارق يؤسس معرفة محتملة. بيد أن هذا الاطار المفارق يقع فى محيط نظام الفعل الوسيلى لسياق تاريخى محدد، وهو يقوم بتحديد الشروط التى تجد فى ظلها الواقع، ونشيئه موضوعا للفعل العقلانى الهادف Purpostus Ratioal Action أى موضوع للضبط التكتيكى الممك[٣٥].

يشير هبرماس الى أن الفعل الوسلى يعد أحد أشكال الفعل العقلانى الهادف، الذى يجرى طبقا لقواعد تكنيكية مؤسسة على معرفة أمبيريقية .ويتضمن تنبوءات صادقة، أو كاذبة لأحداث يمكن ملاحظتها، ولذلك فهو يزودنا بمعرفة تعتمد كفاءتها على مدى فاعلية الضبط الانسانى للواقع. أن أكثر انتشارات السلوك الوسلى حداثة ان هى الا أنظمة للاختيار العقلانى تنطلق من استراتيجيات مبنية على معرفة تحليلية تحتوى استدلالات من قواعد للتفضيل، أو من حقائق عامة. ويعتمد السلوك الاستراتيجى على تقويم صحيح لامكانيات الفعل المتاحة بالاستدلال من نظام معين للقيم والحقائق. وتعد أنظمة الفعل الوسلى أشكالا مختلفة للقواعد التكنيكية التى تتصف بالعموميه والحياد، وامكانية الصياغة فى لغة خالية من المؤثرات الاجتماعية والقيمية [٣٦].

ومن هنا يمكننا أن ندرك الارتباط الوثيق بين العمل الانساني وبحوث العلم الدقيق. فكلاهما يرتكز على منطق وسلى فى اجراءاته، ويرتبط بنظام الفعل الوسلى للمجتمع بأكمه. وبعبارة أخرى. يمكننا القول بأن كلا منهما يفترض نمطا لضمان الضبط النجاح للموضوعات التى يتم ملاحظتها. وبجاز، فان مصلحة الممارسة الذرائعية والعلم الدقيق، تنصب على الاهتمام بتواتر انتظام الظواهر فى العالم الاجتماعى فى اتجاه مزيد من الضبط التكنيكى. وأبرز أمثلة هذا النوع من العلم هو علم النفس السلوكى.

وفى الواقع فان أكثر أنماط البحث الاجتماعى تقدما، كتحليل النظم ونظرية القرار يسوده الاهتمام بالضبط التكنيكى. بيد أن نظرية هبرماس فى العلم توضح أن هذا النوع من المصالح النرظية ليس هو النوع الوحيد الذى يوجه البحث فى العلوم الاجتماعية الراهنة. توجد – إلى جانب المصلحة التكنيكية للبحث العلمى الدقيق – مصلحة عملية فى تعميق فهم الحوار الانسانى وتكوين وعى جماعى بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة. وتفترض العلوم التفسيرية – التاريخية هذه المصلحة. ويشير هبرماس لهذا النمط من العلم بمصطلح العلوم التأويلية.

٢- العلم التأويلى، Historical Hermeneutic Science

يتعين علينا كى نحيط بمنهج العلوم التأديلية أن نعود مرة أخرى إلى الى طرح قضية الاختلاف بين العلم الطبيعى، والعلم الاجتماعى والانسانى وبوجه خاص، يجب أن نرجع الى نظرية العلم السابقة على تمييز «الكانطية المحدثة» بين ما هو أمبيريقى، وما هو فلسفى، أو بين «ما هو كائن» و «ما ينبغى أن يكون».

ونقطة البداية الهامة فى هذه المحاولة اكتشاف المنطق التأويلى نجدها فى الكتابات المتأخرة «لفيلهم دلتاى» Willehelm Dilthey حيث يضع فى هذه المجموعة من الدراسات التى كتبها بين عامى ١٩٠٥ – ١٩١٠، خطأ فاصلا بين العلم الطبيعى ، والعلم الانسانى، يستعين فى تحديده بنظرية

هيجل. ويلفت الأنظار بداية الى التباين المنطقي بين الادارك، والتفسير في العلوم الطبيعية، وبين التأويل والفهم في العلوم الانسانية. وجه «دلتاى» اهتمامه الى اختلاف المنطق المستخدم في هذه العمليات العلمية، مشيرا الى أن المفاهيم والنظريات ومبادئ التحقق من الصدق والكذب، ترتبط جميعها بعمليات البحث (الادراك، التفسير، الشرح، الفهم) من حيث صدقها ومشروعية استخدامها [٣٧].

وفي حين يعتبر الباحث نفسه – في اجراءات العلم الامبيريقي – بمدى ضبطه التكنيكي للعمليات الطبيعية، فأن نظيره في مجال العلم التأويلي تحكمه التقاليد الاجتماعية والثقافية السائدة التي تفرض أطرا قبلية لكيفية فهم التعبيرات الرمزية. وبهذا المعنى فان الأساس المجتمعي الذي يشارك فيه الآخرون يعد بمثابة بناء نظرى سبق ومفارق الفهم بالتأويل. ولذلك فان قواعد المنطق المستخدم في الفهم التأويلي، تكمن في أنظمة الرموز الشائعة، تلك الأنظمة التي استقرت أول ما استقرت في اللغة الدارجة، ثم في ألوان الفعل النمطي وأشكال الاتجاهات النمطية.

ومن أجل تكوين قواعد الشرح (التأويل) وصياغتها، نسعى بوعي للقيام بتحليل يساعد رجل الشارع على فهم أقرانه وأعضاء مجتمعه. ولقد قام دلتاي بالتعبير عن قواعد منهج التأويل في تحليله لما أسماه «بدورة الشرح» أو «دائرة التأويل» Hermeneutic Circle [٣٨] وأدى الوقوف على التباين المنطقي بين التفسيرات والشروح المطروحة لأنظمة الرموز، الى قيام أنماط وبرامج مختلفة للعلوم الاجتماعية مثل علم الاجتماع الفينومنولوجي Phenomenological Sociology والاثنوميثودولوجي Ethnomethodology

والتفاعل الرمزي Symbolic interaction. وعلى أي حال، فان محصلة البحث التأويلي في استخدامه لهذه الأنماط، لم يتجاوز بشكل ذي مغزى تقديم تفسيرات سوسيولوجية شاملة لقواعد المنهج في كل منها.

بيد أن هبرماس يعتقد أن ليس منوطا بناء الدفاع عن العلوم الانسانية،

بل يتعين علينا أن نطرح مصلحة بديلة للضبط التكنيكي في البحث الاجتماعي. ومن ثم فالسؤال البارز في مجال العلم الاجتماعي من وجهة نظره يتمثل في كيفية بناء نمط للتحليل، يعين على تفسير الاتصالات الرمزية وتأويلها. ولابد لهذا النمط من أنماط العلم ان يتضمن مصلحة جد مختلفة لتوصية البحث بدلا من مجرد المصلحة العلمية التي يتبناها العلم التأويلي، وهذه المصلحة البديلية هي تحرير الانسان، ان العلوم الاجتماعية التي تسير في ركاب العلم المتهمين – بما في ذلك العلم التأويلي – تمثل علوما تحكمية في أساسها، لأنها تبدو كما لو كانت لنفس المصلحة التي يتخذها العلم الدقيق لتوجيه بحوثه. وبقدر ما تسيطر مصلحة الضبط التكنيكي على توصية البحث الاجتماعي، يكون اتسامتها مع الاتجاه التكنوقراطي، وتضفي – دون موارية– شرعية على القهر الاجتماعي الطبقي هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فان العلم الاجتماعي الموجه بالمصلحة العلمية – فقط – ينطوي على امانيات محدودة للتفسير. ومن هنا تنشأ الحاجة الى تأسيس علم نقدي(٣٩).

٣- أصول العلم النقدى التحريرى، Critcal- Emancipatory Science

أن التفكير في الأنظمة الاجتماعية، ووظائفها، بوصفها أطرا مفارقة تربط المصالح بالمعرفة العلمية، مثل هذا التفكير، يتطلب نمطا خالياً من أنماط التحليل يتم فيه القاء الضؤ على التاريخ النساني، والممارسة العلمية بوصفها عمليات تاريخية انسانية التكون، ومن ثم يحفظ التحليل للانسان وعيه بموقفه، من حيث كونه ذاتا نشطة في صناعة التاريخ. وادراك عمليات التكون الذاتي للتاريخ الانساني، يتطلب الوعي بآليات النفي التاريخية والقدرة على نقد الأبنية الراهنة عن طريق دراسة الامكانات الموضوعية لهذه الأبنية. ولذلك فان خلق نظرية نقدية للعلم والمجتمع تعد في آن واحد – اطار مرجعيا عريضا لنظرية ثورية (٤٠).

يختلف العلم النقدى عن العلوم الدقيقة والتأويلية من حيث أن يسلم بأن النوع الانسانى - فى حالة وعيه بهويته الانسانية - يمكنه ادراك عمليات التكون الذاتى للانسان والمجتمع، كما يستطيع الحصول على استقلال ارادته ابان صياغته لعلاقاته الاجتماعية. ولذلك فان هوية العلم النقدى . هى هوية فريدة من حيث اهتمامه بتقويم الأشكال غير اللازمة اجتماعيا، كالسلطة والقهر والاغتراب والقمع. وتكمن مصلحة العلم النقدى - اذن - فى تحرير كافة أفراد النوع الانسانى الواعين بأنفسهم من كل ما يبدو شبيها بقوى طبيعية للتاريخ والطبيعة.

كيف يرتبط العلم النقدى بالمجتمع الانسانى؟

يتمثل هذا الإرتباط فى أن العلم النقدى يحث الانسان على التأمل والتفكير فى عملية تكون ذاتيته، فالعلم النقدى يرتبط بديا لكتيك التأمل الذاتى ،الماثل فى كافة عمليات التطبيع، خصوصا فى الادراك الثاقب لمشروعية السلطة. ويعد العلم النقدى - من وجهة العلوم الدقيقة أو التأويلية- علما تأمليا، من حيث محاولته اعادة النظر فى الضرورة المزعومة لأنماط القانون العلمى الاجتماعى والتاريخى.

واذا عدنا لماركس مرة أخرى، نستطيع تبين بدايات العلم النقدى وأصوله بجلاء. لقد استند ماركس الى الفلسفة الألمانية الكلاسكية، واكتشف جذور علم ينطوى على تحرير الانسان فى نظرية هيمل. ومع ذلك فلفكر الماركسى المعاصر ليس واعيا كاف، بالأصول الهيجيلية للعلم الماركسى. ولذلك فنحن فى حاجة الى اعادة تناول الماركسة باعتبارها علما نقديا، أنتجته ظروف عصره، ويمكن اعادة بناء مقوماته بشكل قد يكون أكثر دقة وأكثر تلاؤما مع ظروف عصرنا.

زود هيجل ماركس بأصول نظرية نقدية للتطور الانسانى من حيث صياغته

لعلم يركز على الوعي بالعملية التاريخية للتكون الذاتي . وامتد ماركس بهذا التحليل للظروف التاريخية للتكوين الذاتي للانسان حينما قام بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالي إلى إطارها الواقعي الاجتماعي المادي.

وهكذا نقل ماركس مجال العلم من نقد المعرفة إلى نقد المجتمع. وفي مثل هذه العملية لاعادة بناء مواطن الترابط بين ماركس وهيجل يمكننا الوصول إلى نظرية ماركسية للعلم وللمجتمع، أو اعادة صياغة الماركسية بوصفها علما نقديا(٤١).

ويعد كتاب ماركس رأس المال ترجمة لمفهوم هيجل عن علم العقل وعلى أي حال، فلم ينتج ماركس أو (علم الوجود) (علم وجود جدلي....) جدلية بل أمبريقية جدلية، علم للمجتمع تكمن جذوره في مفهوم مفارق للعقل. بيد أنه أدرك، أن هذا النوع من العلم لا يمكن ادراكه ألا باعتباره علما أمبيريقيا. ومع أن ماركس قد رفض بقايا الانطولوجيا الكلاسيكية في نظرية هيجل، ألا أنه لم يلغ العقل من العلوم الامبيريقي، العلم الماركسي يتميز أساسا بأنه يستبقي نمط التنظير التاريخي.

ومع ذلك، فإن تاريخ النظرية الماركسية، والنضال المنطقي منها غالبا ما ينكران، أو يغفلان حقيقة أن أساس العلم الماركسي يكمن في نمط مزيد من أنماط المنطق المستخدم فيه، وهو منطق العقل بالمعنى الهيجي. وعندما تغفل الماركسية أصول العلم الماركسي فإنها تقع في خطأ التمييز العقيم بين العلم والفلسفة، وذلك الخطأ الذي يميز الصورة العلمية للعمل التي تأخذ بها الوضعية. وتتلخص مشكلة الماركسية المعاصرة في عدم قدرتها على فهم نفسها كعلم نقدي فريد. ولقد حدث الوقوع في خطأ هذا الفهم المغالي في العملية، لأدبيات ماركس بدءا من انجلز.

ويعتقد هبرماس أن نظرية قيمة العمل التي مثلت نمطا من أنماط التحليل الناقد للمجتمع الرأسمالي، تعد اسهام ماركس الفريد للعلم النقدي.

لقد اكتشف فى النظرية الكلاسيكية لقيمة العمل الأيدولوجيا الرئيسية للمجتمع الرأسمالى القائم على فكرة التبادل الاقتصادي الحر. واستطاع ماركس – من خلال التمييز بين العمل المحس العينى، وقوة العمل – أن يتجاوز النظرة غير التاريخية لتكافوء العمل، والقيمة التى انطوت عليها نظرية ريكاردو. ولقد كان الوازع الرئيسى للانتاج فى النظام الاقطاعى– حيث كان تنظيم الانتاج يتم فى ضوء سلطة المراكز الاجتماعية – هو قيمة منفعته، أو استخدامه. ولكن ظهور المجتمع الطبقى، وتحرر التبادل الاقتصادى من علاقات المراكز الاجتماعى، أدى إلى اختفاء تدريجى للانتاج من أجل المنفعة، وحل محله الانتاج من أجل التبادل. وأنتقى – فى تلك المرحلة – التبادل بين قوة العمل التى يقوم العامل ببيعها لصاحب رأس المال، وقيمة الأجر الذى يدفعه الأخير لقاء استخدامه لها. ففى حين يتحدد نصيب البائع هنا بقيمة العمل التبادلية التى يفرضها السوق، فإن الرأسمالى يستخدم قدرة العامل الحى على خلق القيمة ذاتها.

وبذلك اوضح ماركس عدم التكافوء فى التبادل بين العمل، ورأس المال بتحليل قوانين التطور الرأسمالى. بينما كانت أيدولوجية التبادل المتكافئ تلعب دوراً أساسيا فى إبراز شرعية التنظيم الاجتماعى الرأسمالى، فلقد كانت هى نفسها أيضا، مصدرا من مصادر اغتراب العمال:

«... ولذلك فكافة جوانب التقدم الحضارى، أو فى كلمات أخرى، كل زيادة فى قوى الانتاج التى يحققها العمل نفسه، لا تثرى العامل، بل رأس المال، ولذلك تضاعف من قوى السيطرة على العامل»[٤٢].

لقد مثلت مقولة «التبادل المتكافئ» حينئذ المبدأ المهيمن على المجتمع الرأسمالى الذى يرتكز نظامه الاقتصادى والسياسى عليه. وأدى اكتشاف ماركس زيف هذه المقولة وكذبها، إلى تحرير الوعى من ظاهرة التشيؤ التى تسيطر على الفكر الانسانى فى هذا المجتمع، بحيث ينظر الانسان – من حولها – إلى نفسه وأقرانه وعلاماته كأشياء، أى كسلع لقد اهتم ماركس فى

تحليله للنمط السلعي للانتاج بكشف الأبعاد المستترة خلف المظاهر السطحية، وأبرازها بوضوط. وحاول ماركس في كافة تحليلاته المتضمنة في «رأس المال»، أن يضع ما هو واقعي وطبيعي للانتاج الانساني (قيمة المنفعة) في موقع الصدارة ابان فحصه لنظام التبادل الرأسمالي.

وكذلك يحاول ماركس في تحليله لهذا النمط السلعي أن يضع القارئ في موقع يمكنه أن يرى منه ما تبدو عليه الرأسمالية ظاهريا في ضوء الطبيعة الحقة والواقعية للعمل الانساني. ورؤية هذا النمط السلعي تعني فهما حقيقيا صادقا لطبيعته حيث تمثل لحظة «الرؤية» هذه لحظة نقيا وسلبا لمظهر الرأسمالية الزائف. وهذا ما يميز العلم النقدي[٤٣].

يخلص هبرماس من قراءته التحليلية لكتابات ماركس إلى أن العلم النقدي يجب أن يسعى لاستعادة الأجزاء الغائبة والمفتقدة من عملية التكون الذاتي للانسان. ويقتضي ذلك حثه على مزاولة التأمل الذاتي الذي يساعده على اعادة تفسير الشرعية في أنظمة الضبط الاجتماعي الراهنة. وبقدر ما تنجح هذه العملية في ربط الأبعاد المستترة والخافية من الأبنية الاجتماعية التاريخية بكل من عمليات التكون الذاتي الفردي الجماعي، وأيضا بقدر التحقق من مواءمتها لكافة الوقائع الامبيريقية المطروحة، بقدر ذلك نتحرر من القيود النظرية والاغلال الحياتية[٤٤].

وبعبارة أخرى، فبقدر وعي الانسان ببنيه تكوينه الذاتي، يمكنه التمييز بين أنماط الضبط، والسيطرة التي تقتضيها الضرورات التاريخية، وتلك الأنماط غير اللازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهه للخطاب، والاتصال والتفاهم. واذن، فبواسطة التأمل الذاتي الذي يكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر، تختفي الشروط اللازمة لاعادة انتاج انماط السلوك الاجتماعي غير الضرورية، ويقتحم الانسان مملكة اكتشاف ذاته وتحقيقها.

ولكن هبرماس يزعم أن نظرية ماركس النقدية لم تعد تستوعب

التناقضات الرئيسية التي تعكسها الأبعاد الناشئة للمجتمع الصناعي المتقدم المعاصر، والتي يجدر بالفكر الماركسي مواجهتها. ثمة بعدان جوهريان يجب دراستهما وهم[٤٥]:

١ – لم تؤد الزيادة في قوى الانتاج واتساعها، إلى تحرير الإنسان بل أضحت – في حقيقة الأمر – بمثابة ثورة عارمة تهدد احتمالاتها العديدة النوع الانساني باضطراد بامكانية الضبط الشامل للتغير الاجتماعي. لم يفكر ماركس في مرحلة للنضج التكنولوجي تنطوي على أنظمة للضبط يمكنها – بفاعلية – احتواء الحركات الاجتماعية وتنشئ عمليات الاتصال الانساني الرمزي، بالاعتماد على البحوث العلمية الجديدة (ضبط الشخصية الانسانية بالعقاقير، استخدام المؤسسات الرسمية لتحقيق التوافق الشخصي، والاجتماعي بأنظمة العلاج العلمية الحديثة على سبيل المثال).

٢ – لا يمكن النظر إلى المصالح التي تحافظ على نمط الانتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب. فأن التكامل المعقد للبناء التحتي للمجتمع والبناء الفوقي له يبدو أنه أنشأ ظروفا تختلف عن ذي قبل اختلاف جذريا. تتضمن المصالح التي توجه عملية الانتاج اليوم أنظمة فرعية للفعل العقلاني الهادف أي الوعي التكنوقراطي المعاصر الذي يواجه عملية اعادة الانتاج كسؤال تشتق اجابته من الضرورات التكنيكية، ولذلك، يبدو النظام الاجتماعي للوعي الأيدولوجي الجديد، وكأنه يؤدي دوره وفقا لقيود بنائية. وفي ضوء ذلك التعقيد، فالتعبير عن التناقض الاجتماعي الرئيسي كقهر طبقي فيه تبسيط مخل لعملية اعادة الانتاج الواقعية للمجتمعات الصناعية المتقدمة، وتسطيح لها. صحيح أن استقطاع الفائض لصالح الطبقة المسيطرة، مستمر باضطراد في هذه المجتمعات، ولكن في نفس الوقت أصبح تحديد موقعه الآن أكثر صعوبة وتعقيد عن ذي قبل.

لقد خلقت قوى الانتاج ناظما اداريا تكنيكيا يتوسط التناقضات بين رأس المال والعمل. ولم يعد ممكنا التعبير مباشرة عن اغتراب النشاط الانسانى كاستقطاع لفائض القيمة، بل أن الأصوب - كما يؤكد هبرماس- النظر إليه كقهر ناتج عن هيمنة العقلانية الوسيلية، لذا فنحن فى حاجة إلى نظرية نقدية لمرحلة أكثر تقدما، وأشد اختلاف عن تلك التى نظر لها ماركس، مرحلة أصبحت فيها قوى التبرير العقلانى أكثر نضجا، وتطورا عن ذى قبل بدرجة كبيرة.

ثانيا: النظرية النقدية والعلم التربوى

أدى تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية فى المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فترة الستينات، إلى اندلاع حركة الحقوق الانسانية، والانتفاضات الطلابية والجماهيرية، التى اجتاحت كافة هذه المجتمعات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية. وانتقلت آثار هذه الحركة وما صاحبها من نقد، ورفض للمؤسسات الاقتصادية، والسياسية المرتكزة على المبادئ اللبرالية إلى مجال العلوم الاجتماعية.

وبدت النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أداة فعالة، وحاسمة فى المشاركة فى تأسيس المدارس، والاتجاهات العلمية الجديدة فى علم الاجتماع والتربية والدراسات الفلسفية والتاريخية والأدبية والنفسية والثقافية بوجه عام. وليس هذا بمستغرب، فلقد لعب «هربرت ماركيوز»، أحد رواد هذه النظرية دورا هاما، وخطيرا خلال الحركات التحررية فى الستينيات. ونشطت حركة التنظير التربوى النقدى بوجه خاص فى الولايات المتحدة الأمريكية وتزعمها مايكل أبل Michael W. Apple وهنرى جيروكس Henry A. Giroux وتوماس بوبكويتز T. S. Popkewitz[٤٦].

وسوف نعرض فى الجزء الحالى من الدراسة لثلاثة جوانب هامة افرزتها هذه الحركة. ويتعلق الجانب الأول بمفهوم النظرية التقليدية فى

التربية، ويرتبط الثانى بنقد العلم التربوى الوضعى، أما الجانب الثالث الذى نتناوله فيهتم بالاطار الأيدولوجى للعلم الاجتماعى كما يراه أصحاب النظرية النقدية فى التربية.

١- النظرية التقليدية فى العلم التربوى:

يذهب علماء التربية النقديون إلى أن نشأة العلم التربوى وصياغته فى المجتمع الصناعى المتقدم، وعلى وجه الخصوص فى الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث مفهوم النظرية أن هذه النشأة وتلك الصياغة تأثرتا بدرجة بالغة بالافتراضات السائدة - وقتئذ - فى مجال العلم الطبيعى. وعلى سبيل المثال فأن تاريخ ميدان المناهج يعد سلسلة من محاولات اقامته كعلم وضعى.

لقد سعى حثيثا إلى الأخذ بعقلانية العلوم الطبيعية التى تستند إلى الموضوعية، وجمع البيانات الدقيقة، وامكانية تكرار الملاحظة. ولا غرو فى ذلك، «فإن رجال العلم الاجتماعى، وصناع السياسات ممن اشتغلوا بميدان التربية خلال هذا القرن، نشأوا فى ظل تألق نجم «دارون» .... وكان لهذا النفوذ تأثير على اتجاه النظرية التربوية»[٤٧].

لقد سعت الميادين المختلفة للتربية إلى التشبه بالعلم الدقيق، وهدفت أساسا إلى تنميط أنشطتها البحثية وفقا لنماذج تعتمد على مبدأ الموضوعية العلمية، وامكانية التكرار، وجمع البيانات الدقيقة الصارمة. من هنا ارتكزت تلك الميادين - فى نشأتها - على العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث كان قد استقر تقليدهما فى التشبه بمناهج العلم الطبيعى وإجراءاته.

وتمتد أمثلة السعى المستمر لمفكرى المناهج للتشبه بالعلم الطبيعى من الطموح المبكر،لشارترز، Charters «وبوبيت» Bobbitt، واشتقاق «سنيدن» Snedden المكثف من مناهج البحث فى علم الاجتماع، إلى المساعى

الأخيرة الحديثة لاستخدام منهج تحليل النظم لتقويم الناتج التربوى، والعمليات التعليمية[٤٨].

وخلال السبعينات، أصيبت حركة النقد العلمي والسياسي بموجة من الركود، أدت قوة الاتجاه الوضعي ونفوذه في مجال التربية. وتزامنت الدعوة إلى تكثيف استخدام الأساليب الكمية فى البحث التربوى مع ازدهار حركة العودة إلى الأساسيات Back - to - Besico ومنهج تحليل النظم. ويشير مفكروا النظرية النقدية فى التربية إلى أن الاتجاهات والمدارس السائدة اليوم- فى العلوم التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، على اختلافها – لا تتجاوز حدود الفكر الوضعي التكنوقراجي[٤٩].

تكمن أزمة العلم التربوى فى المجتمع الصناعى المتقدم – كما يراها رجال النظرية النقدية – فى أن تلك النظرة العلمية رسخت فى وعى أصحابها بحيث تحولت إلى قيم، واعتقادات، ولم تعد مجرد طرق، ووسائل لجمع المعلومات وتحصيلها. فالعلم التربوى الوضعي ينحو فى الغالب، إلى اضفاء قيمة وأهمية على اجراءات البحث ومناهجه ويرفض بشدة كافة الأشكال الأخرى للمعرفة بوضعها أشكالا ميتافيزيقية غير علمية. وفي غمرة الانهماك بالاجراءات، أصبحت النظرية التربوية تفتد مجرد التراكم المعرفي.

يركز هذا النموذج الوضعي للعلم التربوى على الانشغال بالاستخدام الوسعى النفعي للمعرفة العلمية. فيتم تقويم المعرفة، وتقريرها بحسب امكاناتها الضبطية، أي بحسب استخداماتها الممكنة للسيطرة على أبعاد البيئة المدرسية. وتستبعد هذه العقلانية التكنيكية الأفكار، والمعاني التى لا يمكن دراستها بموضوعية وبصاغتها كميا.

ويشير أصحاب النظرية النقدية فى التربية إلى امكانية تبين هذا الأمر بوضوح في حالة اختبارنا للعلاقة بين النظرية والممارسة فى العلم الوضعى وفى مجال المناهج، على سبيل المثال، نجد أن العلماء الذين يمارسون –

بدراساتهم وبحوثهم العلمية -تأثيرا قويا على توجيه العملية التعليمية فى مدارس التعليم العام. من أمثال «روبرت زايس».

و «جلن ناس» Glen Nass و «جون ماكنيل» John Mc Neil يعتبرون أن دور النظرية العلمية فى مجال التربية، هو من الناحية الواقعية، دور ثانوى فحسب. أما عن الصياغات النظرية المستخدمة فى بناء المناهج وتطويرها، وكذلك تقويمها، فهى موجهة أساسا وفقا لحاجات ومقتضيات رجال الادارة المدرسية والمعلمين. من هنا يتضح الرباط الوثيق بين المعرفة العلمية والحاجات العملية. وبعبارة أخرى، فإن افتراضات العلم التربوى الوضعى الأساسية تفضى إلى أختزال النظرية إلى مجرد منفعة(٥٠).

تتحدد طبيعة النظرية التربوية، وأهميتها فى الفكر التربوى الوضعى فى ضوء ما تحققه من مصالح تكنيكية. ويهتم هذا الفكر بدقة البحث العلمى، وصرامة تنظيمة، ويكتفى باستخدام النظرية لتحقيق تراكم معرفى دقيق. وترتبط النظرية بهذا المعنى بأنماط للتفسير تعتمد على مبدأ التحقق، أو الرفض الامبيريقى. وتستبعد الممارسة البحثية، وفقا لهذا المنطق - حيث الاهتمام الأساسى بالبحث عن اليقين والثبات والاتساق والتنبؤات الكمية - كافة أشكال القيم، والمعانى من الدراسات العلمية. من هناك نجد رجال العلم التربوى يجددون دعوتهم باضطراد إلى مناهج بحثية أكثر دقة:

«أعتقد أن هؤلاء الذين يعوقون رجال التربية عن الفهم الدقيق لأهدافهم التربوية يسمحون فى الغالب، أن لم يكن يمررون نفس النمط من التفكير غير الواضح، ذلك الذى قاد إلى التدهور الشامل لمستوى التعليم فى هذا البلد(٥١).

ويقرر «جورج بيوشامت» George Beauchamp ، أحد المفكرين البارزين فى مجال المناهج، أن نظريات المناهج ذات الأسس المعيارية قد تجد مكانا لها فى ميداننا، ولكنه يلفت الأنظار إلى أننا «نحتاج إلى نضج فى استخدام الأنماط التقليدية للبحث فى المناهج قبل أن نأمل فى أن يكون لنا من الأصالة ما يساعدنا على تطوير أنماط جديدة»(٥٢).

تؤكد هذه المقولات – كما يذكر مفكرو النظرية النقدية – اهتمام العلم الوضعي بالكفاءة، والدقة والضبط، بوضعها موجهات أساسية للبحث العلمي التربوى. فالغاية النهائية هى إقامة علم اجتماعى سيكولوجى يزودنا بعبارات تفسيرية للسلوك الانسانى. وتكمن القوة التفسيرية للعبارة – فى ضوء هذا المفهوم للعلم – فى مدى موضوعيتها وخلوها من المؤثرات الثقافية. فالمعرفة العلمية «موضوعية»، «محددة» «وتوجد هناك»، وتعالج فى الغالب ككيان خارجي من المعلومات، ومستقل فى انتاجيته عن الوجود الانسانى.

توجد المعرفة الموضوعية أيضا في استقلال عن الزمان، والمكان، فلقد أضفت عليها موضوعيتها، صفة العمومية واللاتاريخية. علاوة على ذلك، يتم التعبير عنها فى النظرية فى لغة تكنيكية وسيلية يزعم خلوها من القيم. ويشار للمعرفة فى عبارات «اجرائية» مكن التحقق الامبيريقى من صدقها. وعلى ذلك، تهدف المعرفة النظرية إلى مجرد إدراك أفضل الوسائل الممكنة، لايجاز أهداف لا تخضع لأى تساؤل أو فحص، إنما يسلم بها على علاتها. وهكذا تصبح المعرفة ممكنة القياس والحساب وتغدو غير شخصية.

والرؤية السطحية للنظرية العلمية باعتبارها منفصلة عن التقاليد السياسية والثقافية التى تضفى عليها معانى وقيما وتوجهات تجعل من المعرفة المتضمنة فيها مجرد معرفة تكنيكية، معرفة بالوسائل، تفكك الواقع إلى موضوعات ذرية متناثرة ومتباعدة. واكتفاء برصد الوقائع وجمع المعلومات، فإن النظرية الوضعية لا تمثل نمطا زائفا من أنماط التفكير فحسب، بل تحول أيضا دون ممارسة التفكير التأملى الناقد، فى اطارها يغيب الوعى النقدى بالبدائل النظرية المتنوحة، والمتباينة، وبالمناهج المختلفة التى يمكن فى ظلها فهم الانسان والمجتمع. وهى فوق كل ذلك تعد شكلا من أشكال إضفاء الشرعية على التنظيم الاجتماعى الهرمى الراهن، لأنها تحجب العلاقة بين المعرفة العلمية، ومنظومة المصالح الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية التى تساندها مثل تلك المعرفة أن النظرية التقليدية فى مجال العلم التربوى، تسد الطريق أمام بلوغ إدراك علمى صحيح للواقع التربوى، وتحول دون اعمال العقل الانسانى، وحكمته لتغيير هذا الواقع.

وليس ثمة شك فى صدق هذا الحكم على الممارسة الوضعية السائدة للعلم التربوى. والدليل الساطع على ذلك، تلك الاشارات، والتلميحات المتكررة فى كتابات رواد العلم التربوى التى تدعو إلى ازدراء الفكر النظرى، وعدم الاكتراث به. فى دراسته عن «موقع النظرية فى البحث التربوى» يذكر سويس – على سبيل المثال – أنه: «غالبا ما يعتقد ويقال أن أثر ما نحتاجه فى التربية، هو الحكمة، والفهم العميق للقضايا التى تواجهنا. هذا الاعتقاد ليس صائبا البتة. فإن ما نحتاجه هو نظريات للتربية ذات تنظيم بالغ، تختزل بشدة الحاجة إلى الحكمة، أن لم تمحها»(٥٣).

فإذا انتقلنا إلى مفهوم النظرية النقدية كما عالجه بعض مفكرى التربية، فأننا نجد فى البداية اهتمامتهم البالغ بربط العلم التربوى ونظرياته، بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية. فالمعرفة العلمية تنشأ، وتتكون اجتماعيا، وترتبط – من حيث هى كذلك – بالمقاصد، والغايات الانسانية. وإذا كان لهذه النظرة إلى المعرفة العلمية، أن تترجم إلى مبدأ للبحث التربوى وللمارسة التعليمية، فإن مفهوم المعرفة – كتكوين اجتماعى – يجب ربطه بمفهوم السلطة ويترتب على ذلك أن المعرفة الناتجة من البحث العلمى، وكذلك المعرفة التى تقدم التلاميذ فى المدارس، تنطوى على امكانية استخدامها للتبرير، أو للتحرير. يمكن استخدامها دون تأمل للتبرير مصالح اجتماعية، وسياسية محددة، رغم ما قد يبدو عليها من خلوها من القيم، وتجاوزها للنقد. بيد أنه يمكن أيضا استخدامها، ونقدها تحليليا بهدف النفاذ إلى التشوهات اللاحقة بها، وأنماط الفكر الزائف التى تحتويها(٥٤). تسعى النظرية النقدية فى المقام الأول إلى تحرير الانسان من القهر التربوى والاجتماعى.

تهتم النظرية النقدية فى التربية أولا، بدراسة مواقف الفئات الاجتماعية

المقهورة فى المجتمع الرأسمالى حيث تسود علاقات قوى، وسيطرة معينة. وتهدف المعرفة العلمية هنا إلى دراسة امكانية تطوير المقهورين لخطاب خال نسبيا من التشوهات والتعميمات وثانيا، تهتم هذه النظرية بوضع افتراضات عن كيفية تشكيل هؤلاء المقهورين لمعرفة تتناسب مع أكثر أبعاد ثقافاتهم الطبقية تقدمية، بالاضافة إلى اعادة بناء أكثر عناصر الثقافة البورجوازية راديكالية. وثالثا، فإن مثل هذه النظرية سوف تربط بأسلوب واقعى بين المعرفة والعقل الانسانى، وبين الرموز الراديكالية للماضى، والمستقبل فى أسلوب لا يفجرتشيؤ الانسان فى المجتمع الحالى فحسب، بل يمسك أيضا بتلابيب الرغبات، والحاجات الذواقة إلى مجتمع جديد، وأشكال مختلفة للعلاقات الاجتماعية. ومن هنا جاء اهتمام أصحاب الاتجاه النقدى بدراسة المعرفة المدرسية كمحور أساسى من محاور الدراسة النقدية للتربية.

واتساقا مع هذه الافتراضات، فإن النظرية النقدية فى تحليلها للمعرفة العلمية، وكذلك فى دراستها للمعرفة المدرسية، وفى محاولات تطويرها لمعرفة علمية ومدرسية جديدة، وفى اهتمامها بالنقد والتحرير، تقوم بالضرورة بتسييس المعرفة العلمية. أنها تدعو للنظر إلى المعرفة نظرة نقدية باستخدام النهج الجدلى العلمى الذى يساعد على دراسة الثقافات الطبقية المقهورة، واشكال النضال المتضمن فيها فى سعى لاكتشاف امكانات المعارضة التربوية، والسياسية فى الحاضر(٥٥).

فى عبارة أخرى، تصبح المعرفة فى مثل هذه النظرية موضوعا للتحليل فى مستويين غير منفصلين، فمن ناحية، يتم تحليل المعرفة العلمية للكشف عن الوظيفة الاجتماعية التى تضطلع بتحقيقها، أى مستوى وأسلوب اضفائها للشرعية على البناء الاجتماعى الراهن، ومن ناحية أخرى، تخبر بنية المعرفة، والعبارات، ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص فاقد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل، وممارسات أكثر راديكالية، وأشكال جديدة للفهم.

فكل نص ثقافي يحتوى على جماع للحظات «أيدولوجية» «ويوتوبية». أيضا، في ظل أشد ألوان النظام المدرسي سلوكية تتوفر لمعات تشير إلى علاقات اجتماعية مختلفة جذريا. ذلك هو البعد الجدلي للمعرفة العلمية، والمعرفة المدرسية الذي يدعو أصحاب النظرية النقدية في التربية إلى الالتفات له وتطويره.

ومن هذا المنطلق، تعتنى النظرية النقدية بدراسة أنماط جديدة ومختلفة من مشكلات البحث العلمي. فالباحث النقدي يهتم بطرح تساؤلات من النوع التالي:

١- ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة؟

٢- كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها؟

٣- أي نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟

٤- ما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة؟

٥- كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد انتاجها داخل الفصل المدرسي؟

٦- أي أنواع العلامات الاجتماعية التى تسود الفصول المدرسية تساعد فى اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للانتاج؟

٧- كيف تخدم أساليب التقويم السائدة فى اضفاء شرعية علي اشكال المعرفة الراهنة.

٨- ما التناقضات التى تتوفر بين الأيدولوجية المتضمنة فى اشكال المعرفة المدرسية الحالية، وبين الواقع الاجتماعى الموضوعى[٥٦]؟

وبالمثل، فإن تساؤلات أخرى عن انتاج المعرفة وتوزيعها وتقويمها داخل الفصول المدرسية، وعن العلاقات الاجتماعية للتلاميذ تربط هذه القضايا بالمبادئ، والممارسات التى تحكم التنظيمات المؤسسة فى المجتمع الأكثر، يجب طرحها ودراستها.

والمهم فى هذا كله هو ربط عملية التربية التى تتم فى الفصول المدرسية بالأبعاد الاجتماعية والثقافية. مثل هذا الربط يساعد الباحث على فهم الطبيعة السياسة للتربية، والدور الذى قد تلعبه السياسة فى تشكيل التربية. أن العلاقة بين الثقافة الوضعية، وعملية التربية، هى فى جوهرها علاقة بين الأيدولوجيا وأدوات الضبط الاجتماعى السياسية.

٢- نقد العلم التربوى الوضعى:

يجمع مفكرو النظرية النقدية فى التربية على أن ما أطلق عليه رجال مدرسة «فرانكفورت» «ثقافة الوضعية» The Culture of Positivism يمثل الأيدولوجية الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع الرأسمالى المتقدم، وهى تمارس نفوذا قويا فى أوساطه الثقافية، والاجتماعية المختلفة. ولقد طرأ على مفهوم الوضعية كثير من التغيرات منذ استخدامه «سان سيمون» و «أوجست كومت»، بحيث يصعب تضييق ثقافة للاشارة إلى مدرسة فكرية محددة أو منظور دقيق بعينة. لذا فإن مفكرى التربية النقديين يستخدمون مصطلح «ثقافة الوضعية» للتعبير عن شكل من أشكال الهيمنة الثقافية، يتمايز نسبيا عن استخدامه للاشارة إلى حركة فلسفية معينة (الوضعية المنطقية على سبيل المثال). ولهذا التمييز أهميته من حيث أنه يحول محور الحوار مبادئ الوضعية من منطقة الفلسفة إلى مجال الأيدولوجيا[٥٧].

ففى مثل هذا المجتمع ينزع الفعل العقلانى الهادف، أى محاولات الضبط التكنيكى لكل الوسائل والاختيار بين بدائل السلوك، والسياسات، إلى الزيوع والانتشار فى كافة أوساط الحياة الاجتماعية للانسان، بحيث تختفى فى ظله أنماط الأفعال البديلة. ذلك هو المؤشر الرئيسى للثقافة الوضعية التى تحول كل المشاكل الانسانية، والاجتماعية إلى مشاكل تكنوقراطية، وبهذا ترفع المنهج العلمى، واجراءاته إلى مستوى النظرية، وتغتال كافة المساعى المحتملة لاكتشاف بدائل ممكنة لهذه الثقافة. ترتيبا على ذلك، فإن الثقافة

الوضعية لا تغتصب فحسب محاولات التفكير الناقد، بل تعمل باضطراد على دعم سياسات تتناسب مع الواقع الثقافى والاجتماعى والسياسى الراهن.

وفيما يتعلق بالعلم الاجتماعى والتربوى، فإن أصحاب الاتجاه التربوى النقدى يرون أن النمط السائد لهذه العلوم فى المجتمع الصناعى المتقدم يقوم على الافتراضات الأساسية التالية:

(أ) يجب تخطيط العلم الاجتماعى على غرار العلوم الطبيعية.

(ب) يطمح العلم الاجتماعى إلى تكوين نظام استدلالى للقضايا تقرر الخصائص والصفات العامة للظواهر فيما يشبه قوانين السلوك والعلاقات الانسانية. ووظيفة هذه القوانين تفسير سلوك الأفراد والتنبوء به فى إطار شبيه بتلك التى تقوم به قوانين العلوم الفيزيقية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية.

(جـ) إذا كان علينا أن نضع هذه القوانين. فمن المهم بمكان الالتزام بموضوعية العلم. والموضوعية تعنى قدرة الملاحظ / الراصد على تطوير أدوات تضع البيانات فى منأى من المعانى، والتفسيرات، والقيم التى تعبر عن الموقف الاجتماعى، والسياسى له.

(د) التعبير الكلى عن البيانات، لازم وضرورى لتطوير التكنيكات البحثية. ومن المعتقد أن الرياضيات تقضى على الغموض المتضمن فى الرموز اللفظية (٤٣ ٪ هى ٤٣ ٪)، وعلى القيم الانسانية المتسللة إلى الأدوات، كما تتيح الاختبار الدقيق لصدق البيانات وثباته[٥٨].

وتزعم النظرية النقدية فى التربية أن هذه الافتراضات تمثل مقومات أيدولوجية، وتعمل أساسا على تثبيت الواقع التربوى الراهن بماله من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية، والسياسية المختلفة. وتشير إلى ثلاثة عوامل ترتبط بالمنهج الوضعى يمكن فى ضوئها تعقب حركة انتقال العلم التربوى إلى المجال الايدولوجى.

١ – التزام العلم التربوى الوضعى بالتكتيكات الدقيقة على حساب الاهتمامات النظرية. فهذه الافتراضات تدفع بالباحث إلى توجيه دراساته فحسب إلى المتغيرات التى يمكن التعبير عنها كميا. من ذلك على سبيل المثال الدراسة التى قام بها «كولى» لفاعلية المعلم حيث قرر القائمون بالبحث بداية أن نتائج التعلم تشمل أبعادا هامة كالمواطنة، واتجاهات التعلم، ومفاهيم الذات، والتفكير الابتكارى، والتحصيل. وبالرغم من هذا الاقرار، فلقد عولج التحصيل الدراسى كمتغير امبيريقى تابع وحيد. ذلك مردود بطبيعة الحال لتوفر الاختبارات المقننة لقياسه (٥٩).

وكما سبقت الاشارة، فإن الاهتمام الضخم بالتكتيك، واغفال التنظير يعتبر مؤشرا لعلم تربوى مشوه أو ردئ. فالتركيز على التكتيكات البحثية فقط يتضمن تبسيطاً مخلاً، وتسطحيا للمتغيرات المدروسة، ويعوق دون فهمها بشكل كلى شامل. وعلى ذلك فمثل هذه الدراسات لا تسهم بقدر له مغزاه فى زيادة وعينا بالقضايا التى نتناولها بالتحليل، والبحث العلمى.

وبالاضافة إلى ذلك، فعلى الرغم من الاعتقاد الشائع بين رجال البحث التربوى، من أن الالتزام بأصول المنهج العلمى يعد القيمة الوحيدة المتضمنة فى العلم، وأن مناهج البحث تعد بمثابة اجراءات لا أثر فيها لأى معتقدات(٦٠).

فإن النظرية النقدية ترى أن اجراءات البحث تتضمن افتراضات حول العلاقات الاجتماعية وأسس تنظيمها. فمنشأ التكتيكات فى الأساس يرجع إلى مصالح نظرية، لذا فهى تعكس قيما، ومعتقدات عن العالم الاجتماعى. والمثال الواضح فى هذا الصدد، هو أسلوب تحليل العوامل.

فلقد ظهر هذا الأسلوب نتيجة للفكرة النظرية التى سادت بعض الوقت من أن العقل الانسانى يتكون من اقسام متباينة يمكن تدريبها كوحدات مستقلة. ومن هنا جاء اكتشاف التحليل العاملى كاجراء قياسى لعلم نفس القدرات.

ومع أنه تم رفض هذه الفكرة النظرية، وتفسيراتها فلقد استمرت تلك التكنيكات فى الاستخدام محافظة بطبيعة الحال، بشكل أو بآخر، على افتراض أن العقل عبارة عن مجموعة من الاقسام. وفى حين يعتقد الكثيرون فى خلو التعبير الرياضى عن البيانات من القيم، نجد من العلماء من ينادى بأن الرموز الرياضية تعبر عن تفضيلات قيمة وتخفى افتراضات محددة حول العلاقات الاجتماعية[٦١].

٢- التعريف الضيق للموضوعية. يأخذ أصحاب الاتجاه التربوى الوضعى بنظرة مؤداها أن ثمة انتظامات، أو قوانين الطبيعة الانسانية تكمن خارج الدوافع، والمقاصد الانسانية. ويتطلب اكتشافها جمع بيانات متحررة من القيم والتميزات الشخصية. وتعتقد أن استخدام الرياضيات، والحسابات الاحصائية يمحو، أو يقلل من آثار هذه القيم على أدوات البحث العلمى، وعلى الباحث نفسه. هذا الالتزام بالموضوعية - بهذا المعنى - يعزز الحاجة للتطبيق الدقيق للتكنيكات، والالتفات الدائم للقضايا، والمشكلات الاجرائية.

ويؤدى الأخذ بهذا المفهوم الضيق للموضوعية إلى النظر إلى الواقع كمصدر، وأصيل لكافة أشكال المعرفة، وتفقد القيم والمقاصد جوهرها السياسى بتجريدها من كافة المعانى الانسانية، والاجتماعية. والموضوعية هنا تصبح شكلا فعالا لأيديولوجية تخنق حبل الضمير الانسانى، وتحمى مؤيديها عن الطبيعة الأيديوجية لاطارهم المرجعى الخاص بهم[٦٢].

وبافتراض هذا النمط من أنماط العقلانية الموضوعية أن المشكلات الاجتماعية والتربوية تعد أساسا مشكلات تكنوقراطية، فأنها ترفع المنهج،واجراءاته إلى مستوى الحقيقة، وتستبعد كافة التساؤلات حول الأهداف الخلقية والسياسية. من هنا تجئ وجهات النظر المؤسسة عليها فى أشكال محافظة ترفض تطوير الواقع وتغييره.

٣- يقود التأكيد على أولوية اجراءات العلم الراهنة الباحثين إلى النظر إلى

المشكلات التى تناسب مع المناهج الشائعة، ويمنعهم من البحث عن مناهج واجراءات جديدة صادرة عن مصالح نظرية بديلة[٦٣] فى هذه الحالة، حيث جل الجهد والتفكير والنقد، موجه لتطوير الأدوات، والتكنيكات الوضعية يبطل اختبار الافتراضات الأساسية حول العالم المتضمنة في الممارسة العلمية، بل يتم تثبيتها ودوام الاعتقاد المطلق فى صحتها. وأحد هذه الافتراضات، على سبيل المثال، أن العلم يساعد الانسان على استخدام قوانين الطبيعة بكفاءة كلما استطاع اكتشافها بالتحكم في المتغيرات وضبطها. ويصبح بذلك علم الظواهر، والمؤسسات الاجتماعية، والتربوية علما لإدارة البشر. وتتحول أدوات جمع البيانات العلمية إلى نظرة العالم تتضمن تعريفات لما ينبغى أن يكون عليه سلوك البشر، واتجاهاتهم، ومعتقداتهم. وهذا منشأ التحول فى التكنيكات التجريبية إلى وسائل وأدوات للتعليم، حيث يصير «تعديل السلوك» – على سبيل المثال – استراتيجية للتدريس. وينظر أيضا إلى مشكلة المنهج كمشكلة تكنولوجية تنطوى على وضع النتائج المتوقعة للتعلم فى إطار مهام، وأداءات دقيقة يمكن ملاحظتها. وتقتصر وظيفة البحث التربوى بالتالى،على الوقوف على أكثر الطرق فاعلية فى إنجاز التلاميذ لهذه المهام بدقة،واقتصار . ويتم بناء المقاييس المقننة المتضمنة لبنود إختبارية تشير الى أهداف سلوكية واضحة،ودقيقة لاختبارها.

ومن هنا،فإن التنظيرات السائدة فى العزم التربوى الوضعى تعبر عن محاولات ترجمة هذا العلم الى تكنولوجيا،وتهدف أساسا الى جعل النظام التربوى الحالى أكثر كفاءة،وأكثر إنضباطا وباختصار يهدف العلم التربوى الى الوقوف على أفضل أساليب الضبط الاجتماعى :

«يقوم المربون بالتحكم فى الأطفال وضبطهم، تماما كما يقوم علماء الطبيعة بالتحكم في موضوعات العالم الفيزيقى. وبالرغم من الاعتقاد بأن قوانين الحياة الاجتماعية ليست محددة، فأن متخصصى الهندسة البشرية،

يعالجون الأمور التربوية كما لو كانت أموراً لا يحوطها أية صعاب، أو انعدام لليقين.[٦٤] .

وتضفي الطقوى البحثية على هذه الافتراضات المنهجية شرعية وانتشارا في الأوساط الأكاديمية. وتستبعد أيضا الجدل حول المتضمنات الخلقية للسيطرة، والقوة، والضبط كما لو كانت المشكلة الوحيدة للعلم التربوي، هي مشكلة استخدام التكنولوجيا في البحث، وفي التعليم. وفي ضوء ذلك الفهم، يقوم الباحث بالتخطيط المباشر لاعادة انتاج هذا المفهوم الوضعي للعلم، وعلاقته بالممارسة التربوية. فالمهمة الكبرى التي يزاولها الباحث هنا، ليست في خلق معرفة جديدة، وإنما في دعم بناء اجتماعي بعينة، كمهندس بشري يصوغ برنامجا أيدولوجيا لاضفاء شرعية على ممارسة السلطة والقوة والقهر، تشكل فيه المعرفة العلمية مبدءا سياديا[٦٥] .

٢- الاطار الأيديولوجي للعلم:

ينظر مفكرو العلم التربوي النقدي إلى البحث الاجتماعي بوصفه تعبيرا عن التزام انساني قيمي من ثلاثة أوجه على الأقل. أولا يقع البحث الاجتماعي والتربوي في إطار مجتمعي يعمل على الحفاظ على القواعد الراهنة للبحث، وعلى استمرار تطورها. ثانياً، يعبر البحث العلمي عن ادراكنا للظروف الثقافية، والاجتماعية. فالدراسات التربوية تعكس الاهتمامات الخلقية، والسياسية للدراسين، وتطرح أسلوبا ممكنا لفض التناقضات الاجتماعية في ظل التنظيمات المؤسسية الراهنة. وثالثاً، فالبحث التربوي هو جزء من مجتمع مهني يرتبط بنيويا بالمؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة، ويحتل أصحاب المهن العلمية مكانات اجتماعية مرموقة من حيث أن جماهير الناس تعتقد أن المشكلات السياسية، والاجتماعية، والتربوية تقتضي حلولا علمية. فالاعتقاد الشائع في المجتمعات المعاصرة أن التخلص من سيطرة الطبيعة، ومن القهر الاجتماعي ليتطلب خبرة المتخصصين وعلمهم. وهذا الموقع المتميز يفرض تناقضات محددة على وظيفة البحث العلمي[٦٦] .

وسنعرض في هذا الجزء لأطروحات المفكرين النقديين بخصوص هذه الجوانب.

(أ) العلم كنظام اجتماعي:

يقوم الباحث بإجراء دراساته في إطار مجتمع علمي يشجع الخيال العلمي، ويضبطه في آن واحد. فمثل هذه المجتمعات العلمية (الجمعيات العلمية، الأقسام الجامعية، جماعات النشر العلمي.... الخ) تفرض التزامات بخطط معينة للاجراءات البحثية وتوثيق المعرفة العلمية، وتقنينها. ولكل مجال علمي منظومة خاصة من التساؤلات، والمناهج، والاجراءات، تزود رجال العلم بطرق محددة لرؤية العالم، ولممارسة البحث العلمي، ولتقويم أعمال بعضهم البعض، ويشمل التدريب على المشاركة في المجتمع البحثي، أمورا تتجاوز محتوى التخصص العلمي، كتعلم كيفية النظر إلى العالم، وأساليب الفعل الانساني. يتعلم الباحث التوقعات المرغوب فيها، والتوجيهات المقبولة، والمتسقة مع ممارسة العمل العلمي.

واذن، فالابتكار العلمي ينشأ في إطار مجتمع علمي معين. بيد أن معايير التفاعل الاجتماعي – في مثل هذا المجتمع – تتيح درجة من الحرية تشجع على الابتكار الفردي. وبالرغم من ذلك، يفرض التنظيم الاجتماعي للعلم معايير عامة توجه هذه المشروعات الفردية. وتنطوي عملية التطبيع الاجتماعي في مجال علمي ما على أبعاد اجتماعية وسياسية وعاطفية بالاضافة إلى الأبعاد المعرفية. على أنه في بعض مراحل التطور العلمي تظهر معضلات علمية شاذة تعجز المعايير والاجراءات السائدة عن حلها، ويصبح تغيير قواعد البحث العلمي بما تحويه من أطر خلقية وسياسية – أمرا لازما ومشروعات.

من هنا يغدو تحدي النظام العلمي الراهن، ليس فحسب تحديا لمشكلات العلم الموضوعية، بل أيضا تصادما مع مقدمات العلم الأساسية ومسلماته حول تنظيم الواقع الاجتماعي نفسه[٦٧].

وتتضح أهمية الدور الذى تلعبه عمليتا الضبط والصراع الاجتماعى للعلم فى شبكات الاتصال الجماعية التى يتم اقامتها والتى يطلق عليها الجماعات الفكرية غير المنظورة(٦٨). غالبا ما يقوم فى كل مجال للبحث العلمى جماعة صغيرة من الدراسين من ذوى الانتاج العلمى الجاد والغزير، بالاتصال فى نمط غير رسمى لتدارس أعمالهم ومناقشتها، يتبادلون الأوراق البحثية قبل نشرها والرسائل التى تحوى أفكارهم العلمية، ويعتقدون اللقاءات والندوات الضيقة للحوار حول قضايا غير مألوفة. وتضع مثل هذه الدائرة الصغيرة أولويات للبحث العلمى، قواعد لاختيار الدارسين الجدد، ومعايير تدريب الباحثين، وتقود البناء العلمى «المتغير» فى مجال محدد من مجالات المعرفة. على أن هذه الدائرة، أو الشبكة، غالبا ما تقابل بمحاولات المجتمع العلمى السائد ضبطها واعادتها إلى المفاهيم التقليدية القديمة.

ويلعب هذا الصراع دورا حيويا فى التقدم العلمى. ففى حقبة انتقال أى علم، نلمس تناقض الآراء المطروحة حول كيفية فهم الظواهر وتفسيرها، وبالتالى يحاول كل منها أى يحظى بقبول رجال البحث العلمى والسيطرة على المجال. وغالبا ما تعكس هذه الاختلافات فى الآراء والمفاهيم فى العلم الاجتماعى والتربوى تباينات أيدولوجية عميقة الجذور حول الطبيعة الاجتماعية للعالم، وعلاقة النظرية العلمية، والمنهج بالمقولات التى يتبادلها الناس فى المجتمع الأكبر بخصوص العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ولذلك فإن الهوية الاجتماعية للعلم، والصراع الذى يطرأ داخله تتحدد اجتماعيا، ولا يمكن فهمها بمجرد تنظيم المفاهيم والمعتقدات فى بناءات علمية فنية.

(ب) العلم والالتزام الاجتماعى والثقافى:

كما تبين لنا، نلمس ضرورة النظر إلى عمليتى الضبط والصراع الدائرتين فى مجال علمى معين فى ضوء الالتزامات الاجتماعية والثقافية

للعلماء. ويتضمن عدم الاتفاق حول أنظمة العلم ومناهجه اختلافا حول قضايا سياسية ومنهجية وابستمولوجية. ومن الطبيعي أن تنشأ مثل هذه الالتزامات الاجتماعية والثقافية في مجال العلم، فرجال البحث الاجتماعي والتربوي أعضاء في ثقافاتهم ويمتلئ وجدانهم بتراث مجتمعهم وتاريخه وتقاليده. ويتضمن العمل العلمي افتراضات تطورت وتأيدت بواسطة الأحداث والمناقشات الاجتماعية اليومية. وعلى سبيل المثال، فإن النظرية الاجتماعية تستخدم لغة مشتقة من لغة الحوار اليومي للانسان، ومن حيث هي كذلك تعكس معتقدات والتزامات وقيما.

والنظرية العلمية لا تتحدد فحسب «بالوقائع»، بل هي جهد موجه لصبغ الخبرات غير المحلولة بالمعاني. ولقد نشأ عن حركة الحقوق المدنية في الستينيات اهتمام بمشكلات جديدة مثل الشرعية السياسية والتطبيع الاجتماعي. واستجاب علماء المناهج للصراعات الاجتماعية التي ابرزتها هذه الحركة بتطوير برامج استيضاح القيم والتربية للمواطنة لقد كان على النظرية العلمية وبحوثها، أن تنتج برامج وأفكارا تربوية قادرة على اعادة ترسيخ فكرة الالتزام الاجتماعي والقيم الخلقية. وبالمثل، أدت الازمة الاقتصادية الطاحنة التي مر بها المجتمع الرأسمالي في بداية الثمانينيات، إلى تغير في اهتمامات الباحثين بحيث لم يعد تركيزهم الرئيسي منصبا على انتاج حراك اجتماعي للفقراء، بل اتخذ العلم التربوي منهجا «صفويا» يرمي – في ضوء التناقضات الاقتصادية المحتمة – إلى انتاج فنيين ومهندسين – وعلماء يسهمون في زيادة انتاجية النظام الاقتصادي.

الخلاصة اذن أن البحث العلمي يتضمن ابعادا اجتماعية وثقافية، فهو من ناحية، ينطوي على خصائص اجتماعية وسيكولوجية، فالبحث يتم في إطار جماعة اجتماعية لها مواصفات ثقافية محددة، وبتأييد منها. ومن أخرى فإن طبيعة البحث العلمي وخصائصه تعد انعكاساً أو استجابة للعالم الاجتماعي الأرحب .

(جـ) العلم كمهنة:

يتبين مما سبق أن العلم الاجتماعي والتربوى لا يوجد فى فراغ ، بل فى إطار ثقافى محدد. وتضفى كافة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قيمة كبرى على مشروعات البحث العلمى، ويستخدم رجال السياسة الخبرة والتكنيكات العلمية لكسب تأييد الجماهير لسياساتهم ومبادراتهم، ويزود علماء النفس الصناعى، وخبراء التنظيمات العمالية رجال الصناعة بمعلومات عن أفضل أساليب تنظيم العمل. كذلك يفيد علماء الاقتصاد المؤسسات الرأسمالية بأفكارهم عن العلاقة بين العمل ورأس المال الاستهلاك، ويقدم المؤرخون - بتفسيراتهم لماضى الأمة - مساعدات جمة وهامة تعمل على الحفاظ على الهوية القومية فى نفى المواطنين. التربية نجد علماء المناهج يستخدمون المنهج العلمى لانتقاء المعرفة المدرسية وتنظيمها وتقويمها.

فى المجتمع الصناعى المعاصر، لينظر إلى العلم من حيث علاقته بالحياة اليومية للإنسان، بوصفه يكسب الحياة طابعاً يجعلها أكثر يسرا وسهولة فى إدارتها والتعايش معها ، ويضع مشكلاتها فى إطار أكثر قابلية للحل. بيد أن طقوس الوضعية التكنيكية تحجب حقيقة البحث العلمى من حيث كونه نشاطاً خاصاً لمجتمع مهنى. ومن هذه الطقوسات استخدام الرياضيات والأساليب غير الشخصية فى كتابة التقرير العلمى تحت شعار حياد النص البحثى. ومع ذلك، لا يمكن لهذه الأساليب اخفاء حقيقة أن المعرفة فى العلم الاجتماعى والتربوى هى معرفة خاصة بجماعة اجتماعية معينة.

على أن الفكر العلمى ليس هو النمط الانسانى الوحيد لتفسير الظواهر الاجتماعية فهناك، إلى جانب هذا النمط، توجد منظورات وتوجيهات أخرى تمثل بدائل لفهم العالم، بيد أن اختزال المعرفة إلى نمط وحيد خاص بالخطاب العلمى، يصبغ هذا الشكل المفرد لها بصبغة أيدولوجية. فهو يضفى شرعية على اعتبار مجموعة اجتماعية خاصة مصدرا وحيدا للمعرفة الانسانية.

ثالثا: النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر

يجدر بنا أن نحدد بداية علاقتنا بالنظرية النقدية حتى نقف على مغزاها وجدواها للباحث المصري، وحتى لا تأتي محاولات الاستفادة منها على غرار مساعي النمط المهيمن في مجال النظرية التربوية في المجتمع المصرى من حيث النقل الآلي للسياقات الفكرية والفلسفية دون ما امعان في طبيعة هذا الذي يتم نقله، وبغير فحص للدور الذى يمكن أن يلعبه إذا ما أخذنا معطيات الواقع المصرى الاجتماعية والتربوية في الحسبان.

ويتطلب السعي لتحديد علاقتنا بالنظرية النقدية الوقوف - بادئ ذى بدء - على طبيعة المجتمع الذى نجئ هذه النظرية تلبية لحاجاته وظروفه الاجتماعية والسياسية.

ولدرء الالتباس، يجب التأكيد على أن النظرية النقدية تعد محاولة ماركسية، بدرجة أو بأخرى، لفهم المجتمع الرأسمالى المتقدم، واستيضاح الدور الذى يلعبه العلم الاجتماعى فى هذا النوع من المجتمعات. وليست على الاطلاق - كما هو واضح وجلى من آدبيات أقطابها - تحليلا لمجتمعات العالم الثالث أو علمه.

على أنه فى ضوء الأطروحة القائلة بتبعية أنظمة الدول المتخلفة اقتصاديا للنظام الاقتصادى العالمى الذى تسيطر عليه الدول المتقدمة، تصبح عمليات الانتاج العلمى هى الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج هى الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج الاقتصادي، فى حالة تبعية «للنظام العلمى العالمى الجديد» الذى تسيطر عليه نفس القوى الأكثر تقدما(٦٩) فى مثل هذه التبعية الاقتصادية والثقافية والعلمية تخضع كافة الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية وأنشطة انتاج العلم والمعرفة، بل والأزواق والقيم الانسانية ذاتها، للقواعد التى تمليها القوى المنهجية على النظام العالمى الاقتصادي والثقافي. لقد نشأت أنظمة التعليم ومؤسساته وكذلك الأنظمة العلمية المختلفة، وخصوصا أنظمة العلوم الاجتماعية والانسانية فى البلدان

المتخلفة، كآليات لتحقيق الاندماج والتكامل مع النظام الاقتصادي الرأسمالي العالمي. في ضوء هذا المنظور، فالعلم الاجتماعي والتربوي ينظر إليه على أنه امتداد منقوص ومبتور، وبوجه عام مشوه للنموذج الاجتماعي السائد في الأنظمة الصناعية المتقدمة، ولو أنه مغاير له في قواعد نموه وفي وظيفته.

علينا أذن أن نفهم طبيعة العلم في المجتمع الصناعي المتقدم والدور الاجتماعي الذي يلعبه إذا كان لنا أن نفحص ونقدر واقع البحث الاجتماعي والتربوي في بلداننا في عبارة أخرى، إذا كانت العلوم الاجتماعية والتربوية في مصر – وفي المنطقة العربية بالتالي – هي أنظمة وأشكال نشأت وتطورت معتمدة في تنظيراتها وأساليبها البحثية على العلم الغربي، ولا زالت تعتمد عليه، فلا مناص من بذل الجهود الواعية لفهم طبيعة هذا العلم الغربي والدور السياسي والاجتماعي الذي يقوم به توطئه لادراك حقيقة ما يتم من أنشطة وممارسات في بلادنا نسميها بأنشطة وممارسات البحث العلمي الاجتماعي.

باختصار يتعين علينا تناول الظواهر الاجتماعية والتربوية والسياسية للمجتمع المصري في اطارها الطبيعي من علاقات السيطرة والتبعية الدولية الراهنة.

والنظرية النقدية تساعدنا على هذا الفهم، حيث أن أحد مجالات اهتمامها تنصب على وضع تصور لطبيعة العلم الاجتماعي الغربي ودوره السياسي والاجتماعي.

من ناحية أخرى، فإن محاولات تأسيس نظرية نقدية مصرية تشير – في المقام الأول – إلى ضرورة تناول علاقات النظرية العلمية وأساليب البحث المتبعة في مجتمعنا بالنظرية، والأساليب السائدة في الدول المهيمنة على عمليات التبادل العلمي الدولية، باعتبارها هذه العلاقات نفسها بؤرة التحليل ومركزه وليس من المنطقي ولا من المعقول النظر إلى هذه المحاولة على أنها تنطلق من نفس الموقف التبعي الذي تعارضه. فبالأضافة إلى

ضرورة تكوين مثل هذه النظرة النقدية إذا كان لنا أن نفهم العلم التربوى المصرى فى علاقاته بالعلم الغربى، فإن الهدف الأساسى هنا هو تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع من التشوهات العلمية والاجتماعية التى يفضى لها الركون للتبعية للعلم الغربى. وفى مستوى تحليلى آخر، ففى ضوء الاستقلال الرأسمالى العالمى الراهن للعلم والعلماء، رغم أنه قد يتم فى ظل شعارات براقة مثل التنوير العقلانى والتحديث العلمى، فأن تحرير العلم وتحرير الباحث وتحرير المجتمع فى المجتمعات الانسانية المختلفة من هذا الاستغلال يعد عملية تاريخية واحدة.

ومع ذلك، فليس الهدف هو «نقل» النظرية النقدية، لأنه كما ذكرنا فى بداية هذه الورقة، لنا كثير من الملاحظات والتحفظات على هذه النظرية، بالإضافة إلى عجزها عن تفسير الواقع الاجتماعى والتربوى لمجتمعاتنا. بل أن الدعوة الموجهة هنا تتحدد فى «تكوين» نظرية نقدية مصرية ترتكز على معطيات الواقع الاجتماعى التربوى الوطنى، وتتجاوزالظروف والقيود التاريخية التى نشأت النظرية النقدية الغربية فى ظلها القضية أذن وباختصار، هى فى تأسيس نظرية نقدية علمية يكون قوامها فكرتى النقد والتحرر التى تعد النظرية النقدية الغربية صاحبة الفضل فى ابرازها والقاء الضوء عليهما.

وعلى أى حال، يتطلب الاضطلاع بهذه المهمة جهودا تحليلية جمة، لذلك سنقتصر فى الجزء الحالى من الورقة على طرح مبدئى لنشأة العقلانية الوضعية فى البحث التربوى المصرى، وعلى تبيان المصالح النظرية والاجتماعية التى أدت لهذه النشأة.

العقلانية الوضعية ونشأة البحث العلمى التربوى فى مصر:

تكمن بداية أى مشروع لنظرية نقدية تربوية مصرية أو عربية فى رصد طبيعة النظرية التربوية وتحليلها وكذلك تطور العقلانية الوضعية والأنماط البحثية المرتبطة بها فى العلم التربوى المصرى والعربى المعاصر. ويعتقد أن

جذور هذه النظرية وتلك العقلانية تنحصر أساسا فى المدرسة الفكرية التى وضع حجر الأساس لها ونشر مبادئها علماء معهد التربية العالى للمعلمين ومفكروه من هنا فأن أى فهم لواقع النظرية التربوية (التقليدية) وأنماط البحث العلمى المنبثق عنها يستحيل دون دراسات مستفيضة نقدية وواعية للدور العلمى والتربوى الخطير الذى قام به رواد هذا المعهد، والذى لا زالت آثارة تنخر فى كل من بناء العلم التربوى والنظام التعليمى نفسه على حد سواء.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية. فى هذا العام نشأ ما يعرف بمعهد التربية العالى للمعلمين والذى شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والسيكولوجية فى مصر بل وفى العالم العربى أجمع. ومنذ البداية، بل وقبل البداية، جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوى الغربى وأمعائه. لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى. لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتعاملة معه. وبحكم هذا الاندماج مع البحث التربوى الغربى، فلقد سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعد العمل داخله نفس المبادئ التى تنتظم العلم الاجتماعى والتربوى آنذاك. ولذا ورث العلم التربوى المصرى خصائص هذا العلم الغربى وعلى رأسها ما تطلق عليه النظرية النقدية العقلانية الوضعية، بكل ما تتضمنه من تفضيل للمنهج التجريبى أو شبه التجريبى ومزاعم الموضوعية وقابلية التكرار والتعميم والتنبؤ وأدوات القياس المقننة.

على أن هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربى بعقلانيته الوضعية لم تحدث مصادفة أو عشوائيا، بل كان لها مبرراتها الاجتماعية والاقتصادية التى اقتضت الأخذ بهذه العقلانية. فى عبارة أخرى، كان لنشأة البحث التربوى المصرى فى صورته الامبيريقية الفجة وتفريطه فى تقدير الوظيفة التنظيرية للعلم مصالح اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدماتها وتحقيقتها.

ففى فترة ما بين الحربين – وخصوصا منذ نهاية العشرينات وخلال الثلاثينيات – بدأت مصر فى التحول إلى مرحلة جديدة من مراحل تطور الصناعة الوطنية ، وثمة عوامل ثلاثة ساعدت على هذا التحول خلال تلك الفترة بالذات، أولها الأزمة التى اجتاحت قطاع التصدير الزراعى التقليدى بسبب مرحلة الكساد الكبير التى اجتاحت السوق الرأسمالى العالمى من١٩٢٩ الى١٩٣٢ ، وأدت الى وضع النظام التقليدى لتقسيم العمل موضوع تشكك وتساؤل ، كما عززت الاعتقاد فى أن المستقبل الاقتصادى لمصر يتطلب تنويع الأنشطة الانتاجية، وثانيها ظهور المشروع الاقتصادى الوطنى حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلى من جملة رأس المال الصناعى يتزايد، بالاضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التى تم تمويلها وتشغيلها بالكامل بواسطة المصريين(مجموعة مؤسسات بنك مصر) . أما عن العامل الثالث فيتمثل فى تغيير السياسات الحكومية تجاه الصناعة المحلية، وادخال التعديلات على القوانين والتعريفات الجمركية بحيث تساعد على حماية الصناعة الوطنية الناشئة[٣٠] .

فى ضوء هذا التغيير الهام والأساسى فى تقسم العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافة الأخرى، من ذلك على سبيل المثال اتفاقية الاستقلال الجزئى فى ١٩٢٢ والحاجة إلى تمصير بعض الوظائف الادارية والفنية وكذلك انضمام الجامعة الأهلية إلى وزارة المعارف وتحولها بذلك إلى جامعة حكومية فى ١٩٢٥، كان لابد من اهتمام الحكومية المصرية بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية. والحديثة. وكان دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم وتم وضع خطة الدراسة بالمدارس الالزامية فى ١٩٢٥ .

وأدى ذلك إلى تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم بكافة مراحله خلال فترة ما بن الحربين. فلقد ارتفع عدد طلاب المدارس من ٣٢٤,٠٠٠ فى ١٩١٣ إلى ٩٤٢,٠٠٠ فى ١٩٣٣، ثم إلى ١,٩٠٠,٠٠ فى ١٩٥١ . وبالمثل

ارتفعت الميزانية المخصصة للتعليم من ١,٦٠٠,٠٠ جنية في ١٩٢٠ أو ما يعادل ٤ ٪ من اجمالي ميزانية الدولة إلى ٢٩ مليون جنية في ١٩٥١ أو ما يعادل ١٣ ٪. وفي التعليم الثانوي ازداد عدد الطلاب من ٢٥٠٠ طالب (كلهم من البنين) في ١٩١٣ إلى ١٥٠٠٠ (بينهم ١٥٠٠ طالبة) في ١٩٣٣ ثم إلى ١٢٢,٠٠٠ (بينهم ١٩,٠٠٠ طالبة) في ١٩٥١. وارتفع أيضا عدد طلاب الجامعة خلال تلك الفترة بشكل ملحوظ حتى أنه وصل في ١٩٥١ إلى ٤١,٠٠٠ طالب. أما فيما يتعلق بالتعليم الفني. فلم يكن هنالك حتى عام ١٩٣٨ سوى ثنتين وعشرين مدرسة فنية موزعة على المناطق الحضرية والريفية المختلفة ولم يتجاوز عدد الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم في نهاية الحرب العالمية الثانية ٢٠,٠٠٠ طالب[٧١].

وإذن، فلقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلبا اجتماعيا ملحا على قطاعات التعليم المختلفة بدءا من عشرينات هذا القرن. وتهافت التلاميذ بوجه الخصوص على «المدارس الثانوية العلمية، تهافتا لم يكن في امكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكافية لمواجهته»[٧٢] لم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الفئات المحرومة على التعليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكنهم من التوظف خصوصا في ظل تردي العمل الزراعي. ولم يكن من الغريب أيضا «أن تصبح هذه المشكلة من أعسر المشكلات التي يتعين على المصلح الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو التعليمي مواجهتها[٧٣].

ومن هنا، فلقد نشأت في الحياة الاجتماعية المصرية خلال العشرينيات منطقة جديدة هامة لصنع القرار السياسي تتفجر بالمشكلات التكنيكية التي تتطلب معلومات واستراتيجيات ينتجها خبراء متخصصون. في عبارة أخرى كان لابد من استبعاد هذه المشكلات من الخطاب السياسي الشعبي وأحالته إلى مجال الخطاب العلمي.

وإذا كان الحل السياسي الأيدولوجي لهذه المشكلات يتمثل في وضع

قيود على الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمى التكتيكى لها يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف التلاميذ وانتقاء «أفضلهم» لمتابعة المراحل التعليمية التى تفضى إلى مكانات اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صيغ هذه الأدوات بالصبغة العلمية الموضوعية.

هكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى ١٩٢٩ لينهض بمهمة مواجهة تلك المشكلة. وكما أسلفنا، فإن فكرة هذا المعهد نفسها هى فكرة غربية. ففى أواخر العشرينات دعت الحكومة المصرية الخبير السويسرى المعروف«ادوارد كلاباريد» لدراسة مشاكل التعليم، وتقديم تقرير عن مقترحاته لعلاج هذه المشاكل، كان «كلاباريد» استاذا لعلم النفس بجامعة جنيف، ورأى أن إصلاح التعليم المصرى لن يتأتى إلا بإنشاء معهد عال للتربية يقوم بالبحث العلمى فى المجالات النفسية والتربوية.

وبالفعل ، أخذت الحكومة المصرية بهذا الاقتراح، وصدر مرسوم بقانون فى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ ، يقضى بإنشاء معهد تربية للمعلمين. قام كلاباريد بالاشتراك مع اسماعيل القبانى بوضع أساس معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الان) ، وكان القبانى قد تخرج فى مدرسة المعلمين العليا فى١٩١٧ ، وأرسل فى بعثة إلى انجلترا لم يكملها لأسباب صحية. ومنذ نشأة المعهد بدأ بالإشراف عليه وإدارته (٧٤).

فى اعتقادنا أن النمط البحثى السائد الآن فى العلوم التربوية المختلفة، يعود بشكل أساسى إلى هذه البداية التى تطورت بصورة سريعة منذ إنشاء معهد التربية، فلقد قام إسماعيل القبانى وزملاؤه - فى تلك المرحلة المبكرة من مراحل تطور العلم التربوى فى مصر - بإرساء الصيغة الأساسية للبحث العلمى وكذلك قواعده وأدواته ، وفوق هذا وذلك الفكرة الجوهرية للنظرية التربوية التى سادت منذ هذه الفترة وحتى اليوم.

قام القبانى بداية بإعداد كثير من الاختبارات وتقنينها محلياً وعاونه فى ذلك زملاؤه وتلاميذه من مؤسسى المدرسة الفكرية للمعهد العالى للمعلمين،

أعد اختبار « استانفورد ـ بينية» للذكاء من صورتين، وكذلك اختبار استانفورد للحساب بالاشتراك مع محمد عبد السلام أحمد ، ووضع اختبار الذكاء الثانوى الذى ساعد محمد عبد السلام أحمد أيضاً فى تقنينه، وفى ١٩٤١ اشترك القبانى فى إعداد اختبارات الذكاء الحسية وهى مقتبسة من «سبيرمان» مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس هم عبد العزيز القوصى، ومحمد عبد السلام أحمد ، ورأفت نسيم، وعلى شلتوت ونجيب غالى فرج، وكذلك أعد القبانى اختبار الذكاء المتوسط، واختبار الذكاء المصور للأطفال[٧٥].

وتوطئة لتأكيد هذه العقلانية الوضعية للعلم التربوى الجديد أنشأ فى ١٩٢٩ ، أن منذ قيام المعهد، بالاشتراك مع كلاباريد معمل علم النفس لتدريب الطلاب والباحثين على استخدام الأدوات الأساسية للقياس النفسى والتربوى، وقام من جاءوا بعده بتنمية الجانب السيكولوجى للصرف فيه، وكان لذلك تأثير قوى ليس فقط على تطور علم النفس التربوى فى مصر والمنطقة العربية، بل أيضاً على انتشار هذه النزعة العلمى فى الأقسام الوليدة لعلم بكليات الآداب[٧٦] .

على أن اهتمامه بهذا النمط للعقلانية، يتمثل بصورة أوضح فى نزعته الرامية إلى تطوير البحث التربوى المصرى بحيث يصبح صورة طبق الأصل من البحث العلمى الاجتماعى والطبيعى السائد فى الغرب. هذا هو المبدأ الذى من أجله أنشأ القبانى الفصول والمدارس التجريبية الملحقة بمعهد التربية، كى تكون معملاً علمياً لرجال التربية يجربون فيها الأفكار التربوية الغربية الجديدة كطريقة المشروعات ، والتربية عن طريق النشاط[٧٧] ، وبالفعل قام علماء التربية بالمعهد بتجاريبهم فى هذه الفصول والمدارس فيما بين سنة ١٩٣٢ وسنة ١٩٤٨ .

لم يكن القبانى وحده فى هذا المضمار، بل التف حوله جيل كامل من علماء التربية عادوا من بعثات خارجية وشاركوه فى دفع مسيرة حركة

القياس العقلي والسيكولوجي في مصر. فمن المتغيرات الهامة التي ساعدت على ازدهار هذه الحركة، التوسع في إيفاد البعثات إلى الخارج من خريجي مدرسة المعلمين العليا وما حل محلها بعد إلغائها من معهد التربية وكلية الآداب للتخصص في علم النفس[٧٨] . فبعد تصريح فبراير ١٩٢٢ واعتراف انجلترا باستقلال مصر استقلالاً جزئياً مشروطاً ، قلت ـ نسبياً ـ حركة انجلترا في إعداد موظفيها ومستشاريها مما أعطى الفرصة للسياسي المصري أن يدلي بعض الاهتمام للتعليم وخصوصاً التوسع في إرسال البعثات كما فعل عبد الخالق ثروت في وزارته سنة ١٩٢٢ [٧٦].

ومن المفارقات التي تستحق الالتفات أن عدداً لا بأس به من رواد هذه البعثات التحقوا بالجامعات الانجليزية ، وبصفة خاصة جامعة لندن، حيث كان يقوم بتدريس علم النفس « شارلز اسبيرمان» و « سيرك بيرت» وهما من رواد المشروع العلمي الوضعي السيكولوجي والتربوي في الغرب ، كان معظم هؤلاء المبعوثين متخصصين في الرياضة مما سهل عليهم تمثل الأساليب الرياضية والاحصائية في معالجة البيانات والنتائج. كانت مهمة هؤلاء المبعوثين الأساسة هي إعداد رسائلهم في علم النفس التربوي ،والاطلاع على جديد في مجال الاختبارات والمقاييس السيكولوجية وكيفية الاستفادة من الاختبارات في التوجيه التربوي والمهني[٨٠] .

لم يفطن هؤلاء المبعوثون الى الارتباط الوثيق بين النظرية التربوية والبحث العلمي من ناحية ، وبين ثقافة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية ولم يدر بخلدهم ـ ولو للحظات قصار ـ اغتراب المشكلات البحثية الغربية عن الواقع المصري،ولذا فلقد أصابتهم حمى التقليد،فراحوا يستقون مشكلات بحوثهم من النظرية التربوية الغربية ،ويستخدمون نفس المناهج والأدوات السائدة في الغرب . ومما زاد الطين بلة أن مبعوثي المعهد من ذلك الجيل نبغوا في مجالاتهم وحققوا انتصارات علمية باهرة زودتهم بالثقة في أنفسهم والتفاخر بعلمهم هذا من ناحية ،ولكن من ناحية أخرى،

قيدتهم بتلك النظريات والتقاليد العلمية التي تفوقوا فيها . فعادوا الى أوطانهم يتحرقون شوقا للبحث ويطمحون الى أعداد تلاميذ لهم يستكملون علمهم .لم يدركوا - لا في حينه ولا بعده - أن اضافاتهم العلمية الجديدة ،بينما تسهم في ازدهار وتقدم العلم التربوى والسيكولوجي الغربي، فانها تضع أسس اغتيال مشروع العلم التربوى المصرى في معهده .من هنا بدأت المحاولات المنظمة لتشويه هذا العلم وكفه، ودمجه وربطه بعجلة العلم الغربي.

وحينما ذهب عبد العزيز القوصي - على سبيل المثال - لاعداد رسالته للدكتوراه تحت اشراف «سبيرمان» وتلميذه «استيفنسن» في جامعة لندن ، انتهت دراساته الى اضافة حيوية وهامة للعلم التربوى الغربي «الناشي» فلقد انضم الى مجموعة الباحثين الذين كشفوا عن القدرات المكانية ،وارتبط اسمه في الأوساط العلمية في الخارج بالعامل المكانى (ق) الذى اكتشفه عام ١٩٣٤ . أثبت القوصي بذلك وجود العامل المكانى بصورة قاطعة وساعد على بداية الاهتمام بالعوامل الطائفية التي لم يقر بها «سبيرمان» الا بكثير من الحذر والتحفظ(٨١) .

واستنادا الى النتائج العلمية التي وصل اليها القوصي،قام كثير من العلماء الأجانب والعرب بتجاربهم ودراساتهم .وسار في هذا الخط محمد عبد السلام أحمد ،وفؤاد البهي، ومختار حمزة ، ومحمد خيرى مرسي ،واسحق رمزى ، وأحمد زكي صالح ، ومحمد خليفه بركات(٨٢) .في معظم هذه الرسائل كان يقوم بالاشراف أما«أسبيرمان» أو «سيرل بيرت»(٨٣) .

وجاءت غالبيتها أجزاء لا تتجزأ من النسيج العلمي السيكولوجي الغربي فبينما جاء ذكر اكتشاف القوصي في كثير من المراجع الأجنبية مثل كتب «فرنون» و«ترستون» و«وأوليرون» (١٩٥٧) و«جيلفورد» (١٩٦٠)(٨٤)، نجد أن القسم السيكولوجي في سلاح الطيران الأمريكي يستخدم اختبارات محمد عبد السلام في أبحاثه، وكذلك يهتم «جيلفورد» بالنتائج التي توصل اليها محمد عبد السلام ،وعلى وجه الخصوص بعامل المعالجة الذهنية(٨٥) .

ولا يفوتنا التدليل على اهتمام معهد التربية وعلمائه بالعلم القائم على الدقة والضبط أن نشير الى قيام ضباط الجيش البريطانى - منذ أوائل الأربعينات - بالأتصال برجال المعهد لاستشارتهم فيما يجرونه من اختبارات نفسية بالجيش، واستمرت العلاقات العلمية حتى سنوات قليلة مضت .وكذلك استعان قادة الجيش بعد ثورة ١٩٥٢ بالمعهد فى قضايا الجيش السيكولوجية(٨٦) .

لم يقتصر تأثير المدرسة الفكرية لمعهد التربية غلى مجرد تسييد العقلانية الوضعية الوسيلية فى مجال العلم التربوى ، من خلال انتشار قياداتها فى معاهد وكليات التربية والمعلمين فى مصر والعالم العربى ، تربت على يد أقطاب هذه المدرسة وتتربى أجيال عديدة من شباب مجتمعنا(٨٧) . بل تشعبت أيضا فروع هذه المدرسة واحتلت مراكز قيادية فى وزارتى التربية والتعليم العالى،وصنعت بالفعل كثيرا من القرارات المصيرية فى تاريخ التعليم المصرى(٨٨) .

هكذا يتبين لنا أن الاهتمام بسيكولوجية الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس المقننة لها فى السياق العام لبحث التربوى التحليلى التجريبى كان يعكس مصالح اجتماعية محددة. وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى انتاج واعادة انتاج التقسيم الاجتماعى للعمل أحد العناصر الهامة لتراكم رأس المال ، وبالتالى التصنيف الطبقى .لقد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر - فى ظروف تاريخية معينة - الأفكار الأيدولوجية الطبقية الى مبادىء عقلانية لتوزيع التعليم .

ويؤدى هذه المبادىء العقلانية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية المناسبة .وما دام التعليم العام أكاديميا ،سيكون من شأنه أن يوجه الطلبة الى الدراسات العالية والى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقية. ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن ينصرف

معظم المتعلمين فى الأمة الى الانتقال بهذه المهن وهى على كل حال قد أصبحت لا تتسع لاستيعاب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمدارس العليا ،وسيزيد عجزها عن استيعابهم مع الزيادة المستمرة فى الاقبال على التعليم الثانوى،(٨٩). علينا إذن أن نتجه فى تأهيل بعض التلاميذ ،ولعلهم أقلية للدراسات العالية، ويعد البعض الآخر اعدادا عمليا يؤهلهم للكفاح فى ميدان الأعمال الاقتصادية الصغرى،(٩٠) ويتم تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة وفقا لقدراتهم وذكائهم. وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفى، وانما ،لا بد أن نتدرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء،(٩١) .

تلك كانت المصلحة الاجتماعية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر منذ نشأة معهد التربية العالى .وضاعف من حرج الوقف أن صاحب اهتمام المعهد بسيكولوجية الذكاء والقدرات منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكروه الى النظرية البراجماتية فى التربية. وفى هذا تفسير معقول لحالة التخلف الشديد الذى تعانى منه النظرية التربوية وكذلك البحث العلمى التربوى فى مصر .فى هذا الصدد يذكر سعيد اسماعيل على :

،وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى. والحق أن التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم وأسرعت كثير من المجتمعات ـ حتى تلك المجتمعات التى كانت أكثر عراقة فى الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبريطانيا ـ إلى النقل والاقتباس.

بل أن الاتحاد السوفيتى نفسه فى أوائل الثورة البلشفية تأثر بآراء جون ديوى. وكان طبيعياً أن يحدث مثل هذا فى مصر ، فاتجهت أغلب البعثات التربوية إلى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة إلى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين وحظيت المؤلفات الأمريكية بأكثر قسط من الترجمة إلى

اللغة العربية حتى أننا يمكن أن نقول أن فيلسوفاً غربياً لم تترجم كتبه إلى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى.(٩٢).

على أنه من الخطأ الوقوع فى وهم الاعتقاد بأن تاريخ النظرية التربوية فى مصر تأثر تأثراً بالغاً بالفلسفة البراجماتية وحدها، فلقد تمخض نقل الفكر السيكولوجى الغربى إلى الحقل التربوى المصرى عن آثار تفوق فى أهميتها ما ألحقته البرجماتية بمصير هذا الحقل.

إن بناء نظرية تحريرية البحث العلمى التربوى المصرى تقتضى ـ قبل كل شئ ـ جهوداً تحليلية مكثفة تتناول طبيعة العلاقات المتينة بين النظرية التربوية التقليدية بشقيها البراجماتى ـ السيكولوجى (الصفوى)، وبين المناهج التحليلية الامبريقية من ناحية وبين المصالح الاجتماعية التى انبثقت عن الظروف الاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى.

وفى هذا التحليل، لا يجب أن يغيب عن الذهن التكامل القائم بين الجوانب العديدة للنظرية ومناهج البحث وتطورها فى مصر، وبين مثيلتها وتطوراتها فى العالم الرأسمالى المتقدم والمهيمن على المسارات الاقتصادية والسياسية والعلمية للبلدان المختلفة.

والخطوة الثانية لتأسيس نظرية نقدية مصرية ـ عربية تقتضى بعد ذلك دراسة البدائل الممكنة للعمل العلمى ـ السياسى لجمهور الباحثين وفئات الجماهير المحرومة من أجل التحرر العلمى والاجتماعى والاقتصادى والسياسى.

المصادروالهوامش

1- Giroux, Henry A., ***Theory and Resistance in Education***, Heinemann Educational Books, London, 1983, P.8.

2- Jay, Martin, ***The Dialectical Imagination***, Brown And Co., Bostor. 1973, P.21.

٣- لمزيد من المعلومات التفصيلية حول تاريخ المعهد وفلاسفته وأفكارهم والظروف الاجتماعية والسياسية التي أحاطت بنشأته وتطوره، أنظر دراسة Martin Jay المشار اليها آنفا، وهي تعد من أفضل البحوث التي تناولت مدرسة فرانكفورت بالتحاليل والنقد.

٤- في الدراسة الحالية يتكرر استخدام مصطلح عقلانية Rationality وهو أحد المصطلحات الهامة في النظرية النقدية. ويشير اللفظ في الاستخدام الراهن- الى فئة خاصة من الافتراضات والممارسات الاجتماعية التي يرتبط أفراد المجتمع بعضهم ببعض وفقا لها. العقلانية اذن عبارة عن بناء مفهومي يتضمن معرفة ومعتقدات وتوقعات وتميزات وكذلك أنواع التساؤلات المثارة وتلك التي لا يجب اثارتها. .... طريق تحديد العقلانية لمواصفات تأمل الفرد للعالم، فان كل نمط منها يخفي فئة خاصة من المصالح. أنظر.

Giroux, Henry a, OP. CIT., P. 171.

٥- تم فهمها الى مجموعة الدراسات التي نشر بالألمانية عام ١٩٦٨ وترجمت الى الانجليزية في ١٩٧٢ بعنوان:

Critical Theory, ***Selected Essays***, The Seabury Press, New York, 1972.

6- Horkheimer, M., "Notes on Science And The Crisis", in Critical Theory, OP Cit., PP. 3-9.

7- Ibid, P.8.

8- Ibid, P.8.

9- Ibid, P.9.

10- Ibid, P.9.

11- Ibid, P.9.

12- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., P.244.

13- Ibid, P 244.

14- Ibid, P 207 -208.

15- Ibid, P 197.

١٦ – حسن حنفي، قضايا معاصرة في الفكر الغربي المعاصر، دار التنوير، بيروت، ١٩٨٢، ص ٤٢٢.

17- Horkheimer, M., "The Latest Attack on Metaphysics, P.159.

18- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical theory, Selected Essays, OP Cit., P. 201.

والترجمة المستخدمة هنا عن Martin Jay مرجع سابق ص ٨١.

19 - Ibid, P.81.

20- Horkheimer, M, "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, OP. Cit, PP. 22-223.

21-Ibid, pp. 220- 224.

22- Adorno, T., Sociology and Empirical Resaerch", Adorno et al. ***The Positivist Dispute in German Sociology***, Trans. By G Adey and D. Frisby, Heinemann, London, 1969, P. 69.

23- Marcuse, Herbert, ***Rerson and Revolution***, Beacon Press, Boston, 1960, P. IX.

24- Harkhimer, M., "Traditioal And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., Pp. 245- 246. Ibid, P. 216.

25- Ibid, P 216.

26- Schroyer, Trent, " A reconceptualization of Critical Theory", in Alan Wells (ed.). ***Contemporary Sociological Theories***, Goodyear C., California, 1978, P. 251.

27- Birnbaum, Norman, "On the Idea of Political Avant Grade" ***in Contemporary Politics: The intellectuals and the Technical intelligentsia***", Praxis, Nos. 1 and 2 1969, Pp. 234- 235.

28- Radnitzky. Gerald, ***Contemporay Schools of Merascince, Akademeforfaget***, Gotebory, 1968, P. 133.

29- Taviss, Irene, "The Technological Society: Some Challenges for Social Sciences", ***Social Research, 35, Autumn 1968***, PP. 521-539.

Schroyer, Trent., Op Cit., P. 252.

30- Etzionl, Amitai, ***The Active Society***, Free Press, NewYork, Chapter 9.

٣١- يعد مفهوم «المصلحة» من المفاهيم الأساسية التى استخدامها هبرماس فى نظريته النقدية . ولفظة مصلحة interest هى ترجمة حرفية للكلمة الألمانية والتى استخدامها هبرماس .وتشير الكلمة الانجليزية الى الدوافع التى تمليها الخصوصية الفردية أو

الدافعية السياسية. ومن الشائع فى العلوم السياسة تناول، السياسة نفسها باعتبارها ميدانا لتضارب المصالح والتعبير عنها.بيد أن استخدام هبرماس للمصطلح يفيد أساسا المصالح المعرفية أو المصالح المكونة للمعرفة.

Knowledge- Consitutive interests

والتى تشير هبرماس لها موقعا أبستمولوجيا مفارقا. يهدف هبرماس الى الاشارة الى المصالح التى تتوسط بين الواقع الامبيريقى للأفراد، وتلك التى تمتد بجذورها فى ذاتية متمالية مفارقة للتطور التاريخى. «اذن هى مقولة خاصة تتطابق قليلا مع المحددات الامبيريقية والمفارقة، أو الواقعية والرمزية حيث أن المعرفة ليست مجرد أداة لتكيف الكائن الحى مع بيئته المتغيرة، كما أنها ليست مجرد الفعل الذى يقوم به كائن عاقل معزول عن اطار الحياة التأملية، أنظر:

- Habermas, jurgen, ***Knowledge And Human Interssts,*** Beacon Press, Boston, 1971, P. 197.

وانظر أيضا:

- Bernstin, Richard j. ***The Restucturing of Social Ard Poltical Theory***, Harcourt Brace Jovanovich New York, 1976, P. 192.

32- Schrcyer, Trent, Op. Cit, P. 253.

33- Hoberinas, Juurgen, Op. Cit., P. 208.

34- Ibia, PP 91-94.

53- Ibid, P. 95& PP. 122-123.

36- Habermas, Jurgen, Toward a Rationa Sciety, Translated by Jeremy J. Shapiro. Beacon Press, 1970, PP 91-92.

37- Habarmos, Jurgen, Knowledge And Human Intersts, Op. Cit., PP. 140-160.

38- Ibid. PP. 171-173.

39- Ibid P. 310.

40- Quoted in Sewart, John, "Jurgen Haberas's Reconstruction of Critlcal Theory" Current Perspectives ***In Social Theory, Vol 1, 1980***, P. 337.

41- Shioyer, Trent, "A Reconceptualization of Critical Theory", Op. Cit., P. 257.

42- Quoted in Nicolaus, Martion, "The Unknown Marx", ***New Left Review, Vol 48, March-Aprill 1968***, PP.41-61.

43- Habermas, Jurgen, Knowledage And Human Interests, OP. Cit., PP. 43-63.

44- Ibid, P. 310.

45- Schroyer, Trent, "A reconceptualization of Critical Theory," Op. Cit., PP. 258-259.

٤٦ – نشطت خلال السنوات الخمس للأخيرة حركة نشر أدبيات الفكر التربوى النقدى فى الولايات المتحدة على وجه الخصوص، أنظر على سبيل المثال كتاب Henry A. Giroux السابق الاشارة اليه. وكذلك كتابه:

- H. Giroux, Ideology, Culture, and the Process of Schooling, Temple Universisity Press, Philadelphia, 1981.

أنظر أيضا: - M. W. Apple, Ideology and Curriculum, Routledge & Kegan Paulfi Boston, 1979.

كذلك: - T.S Pokewiz, The myth of Educational Reform, University of Wisconsin Press, Madison, 1982.

ولقد اعتمدنا فى عرض هذا الجزء على كتابات هؤلاء المفكرين.

47- Patton, M.Q., ***Alternative Evaluation Resarch Desing, North Dakota study Group Evaluation Monograph***, University Of Norrth Dakota Press, Grand Forks, 1975, P. 41.

48- Apple, Michael W., "Scientific Interests and the Nature of Educatirand Institutions" in William Pinar (ed.) ***Curriculum Theorizing***, Mccutchan, Berkeley, 1975, P. 122.

49- Pinar, W., The Reconceptualization of Curriculum studies, ***Journal of Curriculm Studies, Vol. 10, No 3, July September, 1978***, PP. 205-214.

50- Giroux, Henry A., ***Ideology, Culture, and the Process of Schooling***. Temple University Press, Philadelphia, 1981, P. 50.

51- Poham, W.J., "Probing the Validity of Arguments Against Behvioral, Goad" in R.J. Kiber (Ed.) ***Behavioral Obyectives and Instruction***, Albyn and Bacon, Boston, 1970, P. 116.

52- Beauchamp, G., ***"A Harv Look at Curriculum"***, Education Leadership, 1978, P. 409.

53- Suppes, P., "The Place of Theory in Educational Research", ***Educational Researcher, Vol. 3, No. 6, 1974,*** PP.3-10.

54- Giroux, Henry A., Iedeology, Culture, and the Process of Schooling, Op. Cit., P. 54.

55- Ibid, P. 35.

56- Ibid, P. 59.

57-Ibid P. 42.

58- Popkewitz, Thomas, ***Parading and Iedology in Educational Research***, the Falmer Press, London, 1984, P.20.

59- Cooley, W. et al., "How To Identive Teaching" ***Anthropology and Education, Vol. 8, No 2, 1977***, Pp. 119-126. Here from Popkewitz, T.S., Paradingm and Ideogy in Educational Resseach, Op. Cit., P.21.

60- Kerlinger, F., ***Foundations of Behavioral Ressarch***, Holt, Rinehart and Winston, new York, 1973.

61- Popkewitz, T.S., Pardigm and Iedeology in Educational Ressearch, Op. Cit., P. 18.

62- Giroux, Henry A., hdeology, Culture, and the Process Schooling, Op. Cit., P. 51.

63- Popkewitz, T.S., Paradigm and Ideology in Educatioal Ressarch, Op. Cit., P. 21.

64- Ibid, P. 23.

65- Iibid,PP. 23 -24.

٦٦- اهتم بالتظير لهذه الأبعاد توماس بوبكوتيز. أنظر كتابه السابق، الفصل الأول:

Educational research : Ideolgies and Visions of Social order, PP. 1- 25.

٦٧- من الواضح هنا تأثر «بويكوتيز» بنظرية «توماس كون» .. أنظر

- T. Kuhn, ***The Structure of scientific Revolutions***, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1970.

68- Popkewitz, T.S., Paradigm and Ledeology in Educational Reesearch, Op. Cit., P. 4.

٦٩- أنظر كمال نجيب، التربية والتبعية في العالم الثالث، التربية المعاصرة، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤، وكذلك دور العلم في استراتيجية الولايات المتحدة التوسعية، المواجهة، الكتاب الخامس، سبتمبر١٩٨٥ . وأنظر أيضا شبل بدران، التربية والتبعية في مصر (دراسة في التعليم الأجنبي، التربية المعاصرة ، العدد الثالث، مايو ١٩٨٥.

70- Mabro, Robert and Radwan, Samir, ***The Industrialization of Egypt 1939-1973***, Ciarendon Press, Oxford, 1976, PP. 26-29.

٧١ - الأرقام والنسب الخاصة بتطور الاقبال على التعليم الالزامي والثانوي من :

- Issawi, charbes, ***Egypt in Revolution***, Oxford University Press, london, 1963, Pp. 96-97.

أرقام التعليم الجامعي من:

- Ezvliowicz, Joseph S., ***Education and Moderizatfion in the Middle East***, Cornell University Press, London, 1973, P. 162.

والأرقام والنسب الخاصة بالتعليم الفني من :

- Vatikiotis, P.J., ***The Modern History of Egypt***, Weidnefeid And Nicolson, London, 1969, P. 418.

٧٢- اسماعيل محمود القبانى ، دراسات في تنظيم التعليم في مصر ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٨، ص٢٥٤ .

٧٣- المصدر السابق ، ص ٢٥٤ .

٧٤- يوسف مراد، «الدراسات السيكولوجية في مصر» ، في الكتاب الثاني ١٩٧٥ ،الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، رئيسة التحرير سمية فهمى ، الهيئةالمصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٧٧ ، ص ٣١ .

٧٥ - المصدر السابق ، ص ٣٣.

٧٦ - عبد العزيز القوصى ، «خمسون عاما مع علم النفس فى مصر» ، المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة حلوان، أبريل ١٩٨٥ ،ص ٦ .

٧٧ - المصدر السابق ،ص٣١ .

٧٨ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ،ص ٣١ .

٧٩ - سليمان نسيم ، صياغة التعليم المصرى الحديث ، دور القوى السياسية والاجتماعية والفكرية ١٩٢٣-١٩٥٢ الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٢٤٣ .

٨٠ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ،ص ٣٦ .

٨١- المصدر السابق ، ص ٣٦ .

٨٢- المصدر السابق ،ص ٣٧ .

٨٣- المصدر السابق ، ص٤١ .

٨٤ - المصدر السابق ، ص٣٧ .

٨٥ - المصدر السابق، ص٤٠ .

٨٦ - عبد العزيز القوصى ، مصدر مذكور ، ص ١١ .

٨٧- سعيد اسماعيل على ،«اسماعيل القبانى ... رائد فى التربية» فى كتابه دراسات فى التربية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٣١٦.

٨٨- ومن الدلائل البنية بذاتها على ارتباط التربية المصرية والعلم التربوى المصرى بالانموذج التربوى والبحثى الغربى أن وزارة التربية ورجال الفكر التربوى كانوا فى طليعة ومقدمة العلماء الذين شاركوا فى البحوث العلمية المشتركة تحت مظلة الوزارة منذ بدأت الولايات المتحدة الأمريكية فى استخدام هذا الدخل كواحد من دعائم سياستها الخارجية، وعلى وجه التحديد منذ طرح الرئيس الأمريكى «ترومان» برنامجه المسمى "Point Four" ومن الأمور التى تستحق النظر والدراسة أن مجال التربية لازال فى مقدمة اهتمامات الولايات المتحدة فى برامج سياستها الخارجية. أنظر محمد خليفة بركات، مذكراتى عن تطور علم النفس فى مصر، المؤتمر الأول لعلم النفس، أبريل ١٩٨٥، مصدر مذكور، ص ٢٤. ومقالة القوصى المشار اليها سابقا ص ١٢. ومن المؤشرات على استمرار مبادئ المدرسة الفكرية لمعهد التربية الى يومنا هذا أنه عندما تولى عبد السلام عبد الغفار وزارة التربية والتعليم، طرح نفس للبرنامج الذى ..... اليه اسماعيل القبانى منذ أكثر من ثلاثين عاما. أنظر حاديثه فى المصور ٢٣ أغسطس ١٩٨٥ وبالأهرام ١٠/ ٤/ ١٩٨٥ وقارن بين أفكاره وآراء القبانى فى اليوم الكامل والمدرسة النموذجية ومجانية التعليم وفكرة «المسار الخاص» والقياس التربوى.

٨٩- اسماعيل محمود القبانى، مصدر مذكور، ص ٧٠.

٩٠- المصدر السابق، ص ٢٣٥.

٩١ - سعيد اسماعيل على، «أزمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة»، فى كتابه دراسات فى التربية والفلسفة، مصدر مذكور ص ١٠٥.

الفصل السابع

الاثنوجرافيا النقدية في منهج البحث التربوى

أولاً: الاثنوجرافيا النقدية في مناهج البحث.

ثانياً: روافد نظرية.

ثالثاً: خصائص الاثنوجرافيا النقدية.

رابعاً: نماذج لدراسات اثنوجرافية.

خامساً: الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية.

عيون الكلام

إذا الشمس غرقت
فى بحر الظلام
ومدت على الدنيا
موجة غمام
ومات البصر
فى العيون والبصاير
وتاه البشر
فى الخطوط والدواير
يا ساير يا داير
يا أبو المفهومية
مالك دليل
غير عيون الكلام

أحمد فؤاد نجم

«شاعر العامية المصرى»

الفصل السابع
الاثنوجرافيا النقدية فى منهج البحث التربوى
تمهيد

يشهد علم اجتماع التربية المعاصر موجة اهتمام واسعة، ووعى ذاتى كبير بصورة الدراسات الكيفية - الحقلية أو الاثنوجرافية - المكثفة لواقع المدارس. وفى ضوء هذا الاهتمام وباعتبار الحوارات المثارة بين المهتمين بهذا المنهج، نرى أننا فى مصر والوطن العربى فى حاجة إلى دراسات كيفية لمدارسنا المختلفة من الداخل، ومن زوايا متعددة، حتى نحصل على معلومات وصفية اثنوجرافية كافية لتمدنا بفهم وأضح عن مدارسنا والعمليات التربوية بداخلها ونتائجها.

وقد نشأ المدخل الكيفى بتوجيهاته النظرية المختلفة فى علم اجتماع التربية نتيجة جهود علمية كبيرة فى اتجاه مقاومة فكرة استخدام نموذج العلم الطبيعى الوضعى فى دراسة المدرسة كظاهرة اجتماعية. واهتمت هذه الجهود بفهم السلوك الإنسانى داخل المدرسة من خلال دراسة التفاعل والمعانى والأفكار الداخلية والمشاعر والدوافع. فالواقع - كما يقول دوجلاس - هو ما يتصوره الناس أنه واقع (J. Douglas 1970. Ix).

ومصطلح المدخل (أو المنهج) الكيفى فى البحث هو بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات بحثية تتسم جميعها بخصائص مشتركة، مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة والانخراط الكامل فى الأنشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقلية ......الخ. وجميعها استراتيجيات تتيح للباحث أن يكون قريباً من الواقع الاجتماعى الذى يدرسه، والحصول على معلومات ومعارف وبيانات جديدة ومباشرة عن هذا الواقع. والمنهج الكيفى - بذلك - يمكن الباحث من تنمية مفاهيم تحليلية ومقولات تفسيرية من المعلومات والبيانات نفسها - وليس من ادركات جامدة مسبقة.

وقد يطلق على البحث الكيفي الدراسة الحقلية، وهو مصطلح غالبا ما يستعمله الأنثروبولوجيون والسيسيولوجيون للدلالة التي يوحي بها المصطلح بأن البيانات والمعلومات تجمع من الحقل نفسه وليس من المعامل أو النظريات. كما قد يطلق على البحث الكيفي أيضا مصطلح البحث الطبيعي، لأن الباحث يدرس الظاهرة في صورتها الطبيعية. ويدرس الحدث كما يظهر في الواقع وتجمع البيانات من السلوك الطبيعي للناس موضوع الدراسة: حديث، زيارة، ملاحظة عمل ما ...... الخ من الأنشطة الطبيعية للناس في حياتهم اليومية.

أما مصطلح أثنوجرافي Ethnography فقد استعمل فترة من الزمن ليشير إلى نوع خاص من البحوث الكيفية، وهو البحث الذى يقوم به أنثروبولوجي ينخرط مباشرة في وصف ثقافة فرد أو جماعة اجتماعية معينة. وقد شاع استعمال هذا المصطلح الآن بين الأنثروبولوجيين وعلماء الاجتماع على السواء ليشيروا به إلى أى بحث كيفي يقوم على الوصف الكثيف – عن قرب – لثقافة فرد أو جماعة، أو لما تشتمل عليه ثقافتهم من مدركات ومعاني ومنظورات وليكفية تعاملهم فى حياتهم اليومية وداخل مؤسساتهم الطبيعية (R. Bogdan & S. Bikklen , 1982: 10).

وأصبحت الأنثرجرافيا الآن منهجا – بالمعنى الكيفى السابق – يتجاوز الاستعمال الأنثروبولوجي بمعناه الضيق ليشمل العلوم الاجتماعية – عامة – ويهدف إلى الفهم والتأويل.

إلا أن الانثوجرافيا كنشاط بحثي ليست مجرد وصف كثيف الواقع. فالنشاط البحثي بالضرورة مشبع بالفلسفة والنظرية. وقد ارتبطت الأثنوجرافيا فى تطورها بنظريات وأنشطة تنظيرية واسعة. ومن هنا ينبغى أن نفرق – بداية – بين أنواع أو استعمالات مختلفة للأثنوجرافيا – كمدخل كيفي في دراسة المدرسة. النوع الأول ويمكن أن نطلق عليه الأثنوجرافيا التقليدية. وهي الأثنوجرافيا التي ارتبطت بنظريات الثقافة في الأنثروبولوجي

أو بالنظريات البنيوية الوظيفية فى علم الاجتماع أو بهما معا. وارتباط الأثنوجرافيا بهذا النمط من التنظير الأنثروبولوجي أو السسيولوجي قد ربط البحث الكيفي بمفاهيم ومبادئ تفسيرية مسبقة مشتقة من هذه النظريات، مثل مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير... الخ، ومبادئ مثل الوظيفية، والتنوع، والتكامل، والتبادل ... الخ. ومن أمثلة الدراسات التى تمت فى هذا الإطار، دراسة ديفيد هارجريفز (D. Hargreaves, 1967) ودراسة كولين لاسي (Colin Lacy, 1970)، ودراسة حامد عمار (١٩٨٧)، وهي دراسة رائدة في مصر استهدفت تحليل العوامل الثقافية في عملية التنشئة الاجتماعية في قرية سلوا بصعيد مصر ... ونشرت هذه الدراسة لأول مرة بالانجليزية في إنجلترا عام ١٩٥٤.

أما النوع الثانى، ويمكن أن نطلق عليه الاثنوجرافيا التأويلية أو الأثنوجرافيا الرمزية. وهى التى تتم فى إطار العلم الاجتماعى الرمزى – فى إطار اتجاهاته الثلاثة، أو واحد منها. والاتجاهات الرمزية الثلاثة فى العلم الاجتماعي هي: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأثنوميثودولوجي وهي اتجاهات ترفض الدخول إلى الحقل بأفكار أو مفاهيم مسبقة. وتهتم بتحليل الخبرة الانسانية وصولا إلى الفهم من الداخل.. وتشتق المفاهيم والمبادئ من داخل الموقف لا من خارجه. ومن أمثلة الدراسات التى تمت فى هذا الاتجاه: دراسة كيدى (N. Kiddie, 1971) والدراسات التي قدمها سيكوريل (A. Cicourel at al, 1974).

أما النوع الثالث، فنطلق عليه الأثنوجرافيا النقدية، وهي موضوع الدراسة الحالية، وهي نوع من الأثنوجرافيا ما زال في طور التكوين. ونسعى إلى المساهمة في الحوار الدائر حول إمكانية تأسيسها. ونجد الأساس الكافي لتحقيق هذا الهدف في ذلك الحوار العميق بين النقديين والتأويليين الرمزيين. فقد وجه بعض منظرى النقدية أمثال آبل M. Apple وجيرو H. Giroux وبوبكوتي T. Popkewitz انتقادات كثيرة إلى الاتجاهات

التأويلية الرمزية – السابق الاشارة إليها، وأوضحوا أن هذه الاتجاهات فى دراستها للمدرسة على المستوى الصغير، أى مستوى الوقائع اليومية، أهملت تحليل البنى الاجتماعية الكبيرة التى تعمل المدرسة فى إطارها. ومن ثم تصبح الاثنوجرافيا النقدية هنا محاولة فى الربط (والتأليف) بين المنظور التأويلى – فى اتجاهاته الثلاثة – والمنظور النقدى، وذلك انطلاقا من تلك الانتقادات النقدية التى وجهت إلى هذه الاتجاهات التأويلية. صحيح أنه لم يطلق بعد مصطلح الاثنوجرافيا النقدية، ولم تقدم صيغة نظرية متكاملة لها، إلا أن أبحاثا قد تمت فى إطار النقدية ويمكن أن نطلق عليها هذا المصطلح باعتبار الخصائص التى نقدمها فى هذه الدراسة. ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة بول ويليز (P. Willis, 1976)، ودراسة أودمان (P. J. Odman, 1985) ودراسة أندى هارجريفز (Andy Hargreaves, 1978).

إن نشأة ونمو الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة داخل علم اجتماع التربية قد أعطى بحق زخماً قوياً للمدخل الكيفى – بصفة عامة – وتعاظمت إمكاناته فى دراسة سسيولوجيا المدرسة. وقد أعطى الاتجاه النقدى فى علم اجتماع التربية أبعادا جديدة أيضاً فى ذلك الاتجاه. وتقدمت بذلك الدراسات الحقلية التى هدفت إلى فهم وتحليل واقع الحياة اليومية فى المدرسة، فى اطار البنى الاجتماعية الكبيرة داخل المجتمع. وفى تواجد هذه الدراسات البحثية نجد حلا لتلك المشكلة المثارة حول ضرورة الربط بين علم اجتماع الظواهر الكبيرة وعلم اجتماع الظواهر الصغيرة... أى الربط بين دراسة البنى والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى المجتمع ودراسة التفاعلات والترتيبات والأنشطة التربوية التى تقع فى الحياة اليومية داخل المدرسة، أو بلغة أخرى كما يعبر عنها عبد السميع سيد أحمد(١٩٩٠) بسؤاله الهام: ما العلاقة بين الاقتصاد التابع وما يدور من أحداث أو معانى أو تفاعلات فى مواقف الحياة اليومية داخل مدرسه معينة؟

والدراسة الحالية تتصدى لهذه المشكلة بمحاولة تقديم مدخل كيفى مسلحاً

بالنظرية النقدية.. وصولا إلى أثنوجرافيا نقدية قادرة على الربط بين تحليلات الظواهر الكبيرة والظواهر الصغيرة، وقادر على مساعدتنا في دراسة وفهم سيسولوجيا المدرسة المصرية.

فما طبيعة هذا المدخل؟ وما أسسه النظرية؟ وما خصائصه كنشاط في البحث التربوى ودراسة المدرسة؟ وما إمكاناته في تناول واقعنا وحياتنا اليومية داخل مدارسنا في مصر؟ وما إمكاناته النظرية والمنهجية في علاج مشكلة الربط بين التحليلات السيسيولوجية التربوية لواقع الحياة اليومية في المدرسة وللبنى الاجتماعية في المجتمع الكبير؟

وتسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف السابق، وتحاول الإجابة عن الأسئلة المذكورة. ويأتي ذلك من خلال عدة خطوات رئيسية:

أولا : تحديد طبيعة منهج البحث في اجتماع التربية، وطبيعة الاثنوجرافيا النقدية كمدخل بحثى، وموقعها بين مداخل البحث الاخرى في دراسة سسيولوجيا المدرسة.

ثانياً : عرض الروافد او الينابيع النظرية التي تشكل الاعمده الاساسية لتأسس الأثنوجرافيا النقدية من خلال مناقشة نظرية تصل بنا إلى تأليف بين اتجاهات متعددة في منظور نقدى واحد : وهي التفاعليه الرمزية والفينومينولوجى، والأثنوميثودولوجى، من جهه، والنقدية من جهة أخرى، ثم وضع ما نتوصل إليه من تألف في صياغة نقدية يطلق عليها التأوليه النقدية.

ثالثاً : عرض الخصائص الرئيسية للأثنوجرافيا النقدية من خلال العرض النقدى والحوار الذى تم في الخطوة السابقة.

رابعاً : عرض نماذج بحثية أثنوجرافية متعددة لتجسيد فكرتنا عن وجود أنماط متعددة للأثنوجرافيا من جهة، ولتحقيق مزيد من الإيضاح للخصائص النقدية الأثنوجرافية التي تم عرضها في الخطوة السابقة، من جهة ثانية.

خامساً: معالجة ضرورة وأهمية الأثنوجرافيا النقدية كمدخل كيفى لدراسة سيسيولوجيا المدرسة المصرية. ثم أخيرا تأتى خاتمة البحث.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية فى أنها محاولة لتأسيس أثنوجرافيا نقدية – كمدخل كيفى بديل – لدراسة سيسولوجيا المدرسة المصرية ويهتم هذا المدخل البحثى بدراسة مشكلات تربوية فى مدارسنا لم تثرها الأنشطة البحثية السائدة الآن. فهو مدخل يتجه إلى فهم ما يدور بالفعل فى مدارسنا فى حياتنا اليومية ويثير الحوار حول ما نسلم به من معطيات أصبحنا نألفها ونتعامل معها وكأنها من طبيعة الأشياء داخل عملنا التربوى فلا نسألها ولا نسأل عنها. فثمة معانى ورموز ومفاهيم رسخت فى أذهننا عن المعلم. التلميذ.. التحصيل.. التفوق.. اللغة.. الضبط.. الإدارة......الخ. أليس من المهم الآن بعد أن تزايدت مشكلاتنا التربوية التى يعلو صراخنا منها على صفحات جرائدنا اليومية أن نسأل: ما المعانى والرموز السائدة فى ثقافتنا داخل المدرسة المصرية – تلك التى توجه الفعل الاجتماعى فى مواقف الحياة اليومية هناك؟ أليس لنا أن نسأل عن طبيعتها وحقيقتها ونعيد التفكير فيها؟ أليس لنا أن ندرس لنفهم كيف تتم وعلى أى نحو تتم عملية الترتيبات داخل حجرات الدراسة فى مدارسنا؟ وما نمط القيادة فيها؟ وما توقعات معلميها؟ وكيف يدرك أعضاء أو أطراف العملية التعليمية ما يحيط بهم من أفعال وانفعالات ومشكلات؟

كل هذه الأسئلة...... وغيرها من مشكلات سنعرضها فيما بعد.. وهى موضوع الاهتمام الذى تتوجه اليه الاثنوجرافيا النقدية التى ندعو اليها.

أولاً: الأثنوجرافيا النقدية فى منهج البحث

يهتم هذا الجزء من الدراسة – كجزء تمهيدى – بمناقشة المفاهيم والفرضيات الفلسفية والمنهجية التى تحدد للباحث بداية معنى الفعل الاجتماعى والتربوى والمدخل الكيفى والأثنوجرافيا النقدية. ولعل فى ذلك

أهمية كبيرة. حيث يلقى الضوء بوضوح على الإطار النظرى الذى تنطلق منه الدراسة، هذا من جهة. ويوضح لنا على نحو تمهيدى ما نقصده بداية بالأثنوجرافيا النقدية من حيث طبيعتها ومن خلال مقارنتها بمداخل البحث السيولوجى للمدرسة، من جهة أخرى.

وعلى ذلك يدور الحوار فى هذا الجزء أولا: حول معنى وطبيعة منهج البحث فى العلوم الاجتماعية والتربوية لبيان أبعاده وتوضيح خصائصه. وثانياً: حول موقع الأثنوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى التى تهتم بدراسة المدرسة فى علم اجتماع التربية.

١- طبيعة المنهج البحثى:

المنهج فى العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طبيعة اجتماعية بالضرورة. فالبحث العلمى ما هو إلا نشاط اجتماعى. وتتضح هذه الطبيعة المنهجية فى قضيتين هامتين نوردهما: أولاً: أن منهج البحث فى أى شكل من أشكاله ذو أبعاد فلسفية وأيديولوجية. وثانياً: أى نشاط بحثى إنما يتم داخل جماعة علمية، يعمل من خلالها العالم أو الباحث، ويستمد شرعية وجوده العلمى بنفسه من خلالها، وفى إطار ما ارتضته أو حددته الجماعة من أبعاد فلسفية وأيديولوجية لما تقدمه من علم. وفيما يلى نناقش هاتين القضيتين.

أ- أبعاد فلسفية وأيديولوجية:

قد يستخدم مصطلح منهج البحث بمعنى محدد ضيق – فى ممارستنا للعلوم الاجتماعية – لتوضيح كيفية القيام ببحث معين، إلا أنه فى معناه الواسع – وهو المعنى الذى نقصده هنا – يشير إلى العملية والمبادئ النظرية والاجـراءات التى بها نطرق أو نتناول مشكلة ما باحثين عن إجابة لها (R. Bogdan & S. Taylor 1975: 1) وهذا التعريف يتضمن أن فئة من الاهتمامات والافتراضات والأهداف والنظريات والإجراءات البحثية تأتى كوحدة واحدة – على قدر معين من الاتساق وهى ما نطلق عليها

المنهج. وقد تكون الافتراضات والمسلمات والنظريات معلنة أو مطومة في هذا النسق. ويتضمن هذا التعريف أيضا أن حوارتنا حول مناهج البحث هي الأخرى حوارات حول مناقشة الافتراضات والنظريات وطريقة التناول وأن أي مناقشة لهذه المكونات هي مناقشة في صميم فلسفة العلم الاجتماعي. ويوضح ذلك رأى ريست بقوله:

« عندما نتحدث عن مناهج بحث كيفية أو كمية فنحن في الواقع إنما نتحدث عن فئات مترابطة من الافتراضات والمسلمات عن العالم الاجتماعي، وهي في جوهرها افتراضات ومسلمات فلسفية، ابستمولوجية وانطولوجية، وايدولوجية. وهذا يعني أن قضية المنهج مسألة أكبر من كونها مسألة فنية تتعلق بجمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة ما ندرسها » (Ray C. Rist, 1977: 43)

والبحث التربوى لا يخرج عن هذا الإطار. فهو نشاط اجتماعي يقوم على مسلمات فلسفية وأيديولوجية ينتج عنها بالضرورة رؤى فكرية توجه الباحث إلى فهم الممارسات التربوية داخل حجرة الدراسة والمدرسة وهذه الرؤية لها اهمية حيوية في النشاط البحثي، فهي التي تحدد مجال وطبيعة العلاقات التي يشملها البحث، وهي أيضا التي تحدد الطريقة التي ينظر الباحث من خلالها إلى مهمة التغيير في المدرسة، ووجهة التغيير وكيفية حدوثه.

ب- جماعات علمية:

وفكرة أن البحث الاجتماعي يتم في إطار أبعاد فلسفية واجتماعية ويأتي كمنظومة علمية من الاتجاهات والافتراضات والنظريات والإجراءات تنقلنا

بالضرورة إلى فكرة أخرى هامة مرتبطة بها وهى فكرة الجماعة العلمية Scientific Community . ذلك أن الاتجاه العلمي لا يعيش ولا يمارس بغير جماعة علمية تؤمن به . وأن التفاعل الاجتماعي بين مجموعة معينة من العلماء هو الذى ينمي ويدعم ما يؤمنون به من اتجاه أو منظور علمى – مجموعة المعايير والأعراف والمسلمات والأهداف واللغة المشتركة .

والنظرة إلى العلم من خلال مفهوم الجماعة العلمية هى التى تمكننا من فهم الطبيعة الاجتماعية للبحث . والعمل الذى قدمه توماس كون (T. Kuhn) يبين أن الجماعات العلمية المختلفة داخل المجال الواحد تختلف فيما تملكة من مسلمات وطرائق وإجراءات . وكل مجموعة بما تملكة من هذه الاشياء تشكل بنفسها بيردايم Paradigm أو منظومة علمية خاصة Disciplinary Matrix . وحينما يلتحق طالب البحث المبتدىء . بأى جماعة علمية معينة فإنه يتلقى التدريب من خلال مشاركته فى انشطتها العلمية والتربوية – دراسة مقررات ومراجع علمية . وما أن يستدخل مسلمات الجماعة وافتراضاتها ورؤيتها العلمية ويظهر نجاحا فى ممارسةذلك فإن الجماعة تنصبه حينئذ باحثاوعضوا معترفا به داخل الجماعة .

وتصبح مسلمات الجماعة وطرائقها وأولوياتها هى طريقة الباحث نفسه فى رؤيته للمشكلات المحيطةبه والتفكير فيها والشعور بها والسلوك إزاها ويسمى كون هذه العملية بالتطبيع الاجتماعى العلمى للباحث .

ويمكن بسهولة التعرف على الفروض الأساسية التى يقوم عليها أى بيراديم (أو منظومة علمية) لجماعة أو مدرسة علمية معينة، من خلال تحليلنا للخصائص الأساسية التى تتسم بها الأعمال البحثية . إذ أن كل عمل بحثى هو نموذج Exemplar يجسد افتراضات الجماعة وتوجهاتها وتوقعاتها وهو ما تعتمده الجماعة على أنه عمل علمى ومشروع . ومن خلال النماذج (الأعمال) التى تنتجها الجماعة يتعامل الباحث نمطيا مع العلم وعلاقته

بالمشكلة. بل توقعاته نحو حل المشكلة، كما تجعل الباحث يشعر بكل ثقة أن ما يفعله هو العلم وما يخالفه ليس علما.

إن قوة وخطورة هذه الافتراضات والمسلمات والرؤى النظرية التي يستدخلها الباحث إنما تكمنان في كونها لا تظهر سافرة في مجريات البحث، ومع ذلك فهي تحدد التقاليد والمواصفات البحثية والنتائج (T. Popkewitz, 1981).

الخلاف إذن بين مداخل البحث التربوي وارد. وتعدد هذه المداخل مشروع. والخلاف أو التعدد لا ينشأ حول المسائل الفنية المتعلقة بالمدرسة، أو العمليات التربوية داخل المدرسة، إنما هو في صميمه خلاف حول الأسس الفلسفية الأيديولوجية المحددة لطبيعة المدرسة وطبيعة العمليات التربوية داخلها ورؤية العالم أو الباحث إلى الكون والمجتمع والحياة من حوله.

وفي ضوء ما سبق، فإن المدخل الكيفي - الأثنوجرافي - الذي يهدف إلى فهم المدارس عن قرب ومن منظوراتها الداخلية من حيث هي أنماط مركبة من التفاعلات الاجتماعية، هو طرائق بحثية ذات مضامين فلسفية واجتماعية وأن الدراسات الأثنوجرافية ليست مجرد مجموعة من الأساليب والإجراءات - كالملاحظة المشاركة أو المقابلة العميقة....الخ - وإنما هي كذلك تعبر عن تقاليد ورؤى نظرية مغايرة لما هو مألوف من تقاليد بحثية أخرى.

وعلى هذا يختلف هذا المدخل - الأثنوجرافي عن المدخل الوضعي في دراسته للمدرسة. ذلك المدخل الذي يسعى إلى إدراك الحقائق وتفسر الأسباب الظاهرة في المشكلات المدرسية، مع اهتمام قليل أو معدوم بذاتية الأفراد المشاركين في الظاهرة موضوع الدراسة. فالظواهر الاجتماعية كما ينصح دوركايم حقائق أو أشياء، تمارس تأثيرا خارجيا قهريا على السلوك الإنساني (E. Durkeim, 1938: 14).

ويمكن القول بصفة عامة إنه يوجد فريقان يكونان نمطين من الجماعات العلمية: الوضعيون والكيفيون. يتناول كل منهما مشكلات مختلفة ويتوقعان إجابات مختلفة كذلك. وكل منهما يعتمد بالضرورة مناهج بحث مختلفة. فالوضعيون يبحثون عن إدراك Perception الحقائق Facts الماثلة أمامنا. ونشاطهم البحثي يركز على تفسير هذه الحقائق تفسيرا منطيقاً – علياً Explanation بغرض التوصل إلى القوانين Low - Like العلمية الحاكمة للظاهرة. ويعتمدون على أدوات مثل الاستبيانات والاختبارات وطرائق في التحليلات الإحصائية تنتج بيانات كمية تسمح للباحث أن يبرهن إحصائيا على علاقات أو متغيرات محددة إجرائيا.

أما الكيفيون فإنهم يبحثون من جهة أخرى عن فهم Understanding الخبرة الإنسانية الحية Human Experience في المواقف الاجتماعية اليومية ونشاطهم البحثي يدور حول التفسير التأويلي، أو التفسير القائم على الفهم Interpretation للسلوك الإنساني من الداخل – المعاني والمفاهيم والتعريفات والإيماءات – وذلك بغرض التوصل إلى القواعد Rules الحاكمة للسلوك. ويعتمدون على طرائق مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والوثائق الشخصية، التي تنتج بيانات أثنوجرافية (وصفية كيفية) تمكن الباحث من رؤية العالم كما يراه المشاركون في الخبرة الإنسانية موضوع الدراسة.

نحن إذن أمام مدخلين بحثيين. كل مدخل منهما يعبر عن منظومة علمية ذات أبعاد فلسفية وايديولوجية ولغة معينة، خاصة به وكل مدخل ينمو ويتجسد في مجموعة علمية تراه هو العلم. وترى ما يدرسه من مشكلات هي المشكلات الجديرة بالبحث والدراسة.

إذا كانت المناقشة السابقة قد تناولت الطبيعة الاجتماعية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية بصفة عامة لبيان هذه الطبيعة الاجتماعية فإن وضع الاثنوجرافيا النقدية كمدخل كيفي بين المداخل المختلفة التي

تدرس المدرسة هو خطوة منهجية تساعدنا على فهم خصائص الاثنوجرافيا النقدية فى علم اجتماع التربية. وهى الخطوة التالية التى سنتناولها بعد.

٢- الأثنوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى:

ترك الآباء الثلاثة لعلم الاجتماع العام، ماركس وفيبر ودوركايم، بصماتهم القوية والمؤثرة على علم اجتماع التربية. ورغم اختلاف توجهاتهم الفكرية الثلاثة ورغم عدم ارتباطها بالتربية كموضوع مباشر – باستثناء دوركايم – إلا أنها اشتركت فى ثلاثة عناصر رئيسية أثرت على حركة البحث والتنظير التربوى: أولاً: النظرة إلى التربية كمؤسسة اجتماعية كبيرة – مع تجاهل ما يدور من ديناميات وتفاعلات يومية داخل مؤسسات العمل التربوى. ثانياً: وضع التربية كمؤسسة اجتماعية بين مؤسسات المجتمع الكبير، ودراسة ما بينها وبين هذه المؤسسات من علاقات ومشكلات (مشكلات الاقتصاد السياسى – ماركس، ومشكلات البيروقراطية – فيبر، ومشكلات النظام السياسى Polity – دوركايم).

ثالثاً: النظر إلى ديناميات التغيير التربوى على أنها تكمن فى علاقة التربية بمؤسسات المجتمع. (فالتغيير بالنسبة لماركس يكمن فى العلاقة الديالكتيكية بين التربية كبناء فوقي وعلاقات وقوى الانتاج فى المجتمع كبناء تحتي. وبالنسبة لفيبر يكمن التغيير فى ديناميات العلاقة بين التربية وبنية البيروقراطية فى المجتمع. وبالنسبة لدوركايم يكمن فى علاقة التربية بنظام الدول السياسى).

وباختصار لقد أرسى هؤلاء الآباء الثلاثة توجهات نظرية عامة أثرت على ما نشأ بعد ذلك من جهود فى التنظير تتلخص فيما يلي:

أولا: كادت جهود التنظر فى علم اجتماع التربية أن تنحصر – فى رؤيتها إلى المدرسة – فى اتجاهين رئيسين إما فى اتجاه لوم المدرسة على ما تقوم به من إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعى والثقافى – مجموعة النظريات الراديكالية – وإما فى اتجاه تهنئتها على ما تقوم به من استجابة

لمطالب المجتمع من العمالة وإتاحة فرص الحراك الاجتماعي – مجموعة النظريات الوظيفية – (انظر حسن البيلاوى ١٩٨٦) . معنى ذلك أن العلاقة بين المجتمع والتربية – في كل هذه التنظيرات، هي علاقة هيمنة في اتجاه واحد: إما هيمنة علاقات وقوى الانتاج، أو هيمنة البيروقراطية، أو هيمنة نظام الدولة السياسي. وكما يقول عبد السميع سيد أحمد إن مثل هذه الرؤى قد أخضعت التربية والعمل التربوى داخل المدرسة لبنى قاهرة للانسان ودمرت كل هامش للمبادرة والابتكار لما يمكن أن يقوم بها الناس – في حياتهم اليومية (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠ : ٤٤، ٦٣) .

ثانياً : دارت التنظيرات في علم اجتماع التربية أيضا حول تحليل البنى أو الظواهر الكبيرة Macro في المجتمع .. أى حول علاقة المدرسة بالبنى الاقتصادية الثقافية، أو البروقراطية، أو السياسية في المجتمع. ومن شأن التركيز على تحليلات البنى الكبيرة أن أبعدت التنظيرات عن فهم ما يدور داخل المدرسة – تحليل العمليات التربوية في واقع الحياة اليومية.

على أنه لا ينبغى أن ننكر أهمية هذه التنظيرات التربوية في علم اجتماع التربية. فقد قدمت تحليلا عقلانيا لما يمكن أن يؤثر على التربية من قوى، ولما يمكن أن يتدخل في تشكيل نفسية وعقلية الانسان عامة وأمدت المصلحين بما يمكن أن نعتبره فهما للأسباب البنيوية خلف الظاهرة.

وعلى أي الأحوال، مهما كان درجة الصحة أو الخطأ أو درجة المنفعة أو الضرر في هذه النظريات إلا أنها لم تشكل يوما علما سائدا أو مسيطرا أو عاديا normal Science بلغة توماس كون – وذلك لأسباب اجتماعية سياسية (حسن البيلاوى ١٩٨٧) إن ما سيطر على حركة البحث التربوى هو المنهجية الامبريقية ذات النزعات التجزيئية البعيدة عن الاتجاهات النظرية سابقة الذكر، حدث ذلك في الغرب، (M. Archer 1982: 235) وحدث ذلك أيضا في مصر وبلادنا العربية، فقد سيطرت نماذج البحوث الأمبريقية الوضعية على معظم أنشطة البحث التربوى في معاهدنا التربوية (كمال

نجيب ١٩٨٦، محمود أبو زيد ١٩٨٦، ١٩٩٠) وظلت كذلك - مهيمنة - بفضل هيمنة الجماعة العلمية التي سيطرت على هذه المعاهد (كمال نجيب، ١٩٨٦)، وبما قامت به من عمليات تنشئة اجتماعية علمية لأجيال متعاقبة من الباحثين المصريين، حتى كان نموذج العلم الامبريقى أن يبدو أمامنا وكأنه النموذج العلمي الوحيد أو نموذج العلم المشروع.

ظهرت الأبحاث الأمبريقية في علم اجتماع التربية كأبحاث ارتباطية فتت البناء الاجتماعي إلى جزئيات مفككة تبحث عن علاقات إحصائية تربطها فجاءت رؤية النظام التعليمي أو المدرسة في شكل مخطط نمطى وفق نموذج المدخلات - المخرجات الذى يتعامل مع حياة الناس وتاريخهم بإعتبارها عوامل مفككة أو متغيرات جزئية - أو ذرية. فعوامل المدخلات، أو بلغة أخرى المتغيرات المستقلة، هى عادة ما تشمل الطبقة، والنوع، وقدرات التلاميذ، وكفاءة المعلمين واتجاهاتهم، وحجم المدرسة وحجرات الدراسة. حتى إن الطبقة كمفهوم يشير إلى نشاط إنساني كلى عوامل وكأنه مجموعة من الخصائص الفردية تخص الدخل وعد افراد الاسرة وحجم المنزل وعدد الحجرات والملكية ....الخ. أما عوامل المخرجات، أو المتغيرات التابعة، فتشمل الهيكل المعرفي، والمسار المهنى للتلاميذ، والحصول على الوظائف، والمكاسب الوظيفية ودخل التلاميذ بعد التخرج. والمهمة الأساسية لهذا النموذج النمطى هو توجيه البحث لقياس العلاقات الارتباطية بين المتغيرات أو المدخلات والمخرجات (H. Mehan 1978)، أما العمليات التربوية فقد صارت صندوقا أسودا أو إطارا فارغا، تظهر صورته الصماء عند تقاطع أسهم المدخلات والمخرجات فيه، ولا يوضح لنا شيئاً عما يدور بداخله من عمليات تربوية وتفاعلات اجتماعية (M. Archer 1982: 236).

وحتى تلك البحوث الأمبريقية التي تناولت المتغيرات المدرسية كعوامل رئيسية في معادلاتها الارتباطية، التي تربط خلفية التلاميذ بالمدرسة وبنجاحهم فيما بعد، مثل البحث المشهور الذى قدمه جينكز وزملاؤه (C.

(Jencks etal – لم تقترب من المدرسة اقترابا مباشر ليحس نبض الحياة فيها، بل تعاملت معها وما يدور فيها باعتبارها عدداً من المؤشرات الدراسية: عدد الكتب في المكتبات، التجهيزات المعملية، آراء المدرسين والمديرين واتجاهاتهم نحو التلاميذ والمدرسة. ومثل هذه المنهجية بقدر ما أفادتنا في التعريف على مشكلات هامة، إلا أنها غيبتنا في الخطوط والدوائر والمعاملات الإحصائية. وابعدتنا عن فهم حقيقة الحياة اليومية داخل المدرسة وغيبت عنا نبض التفاعل الحي في حجرات الدراسة والأروقة والمكاتب والمحتوى وتوزيع المعرفة وعلاقات النفوذ.

وإذا أردنا دراسة تأثير مثل هذه المتغيرات بحق فعلينا – كما يقول ميهان – أن نرى كيف تعمل جميعها في الموقف التربوي المعاش وإذا أردنا أن نعرف العلاقات الارتباطية بين مجموعة عوامل من المدخلات مثل الطبقة الاجتماعية أو اتجاهات المعلمين ومجموعة عوامل أخرى من المخرجات (أو النواتج التربوية) مثل التحصيل المدرسي أو المسار المهني للتلاميذ فإنه يجب حينئذ أن نضع العمليات التي تشير إلى ارتباط هذه المتغيرات موضع دراسة في التفاعل اليومي بين المشاركين الفاعلين في مواقف الحياة المدرسة (M. Mehan 1978: 34 - 35).

ونقد ميهان السابق يوجه أنظارنا إلى أهمية دراسة الحياة اليومية من داخل المدرسة. فليست النظريات الكبيرة ولا ما ينشأ عنها من بحوث امبريقية ارتباطية قادرة على النفاذ إلى جوهر وطبيعة العملية التربوية: قد تعطي لنا البحوث الامبريقية تفسيرات منطقية (سببية) تجيب عن لماذا في صورة صياغات إحصائية ارتباطية، وكلنها لا تستطيع أن تقول لنا كيف تعمل المتغيرات داخل العملية التربوية، ولا تقدم لنا فهما لما يحدث في إطارها بحيث نتعامل معه ونغيره ونؤثر فيه بوعي.

إن المدخل البحثي البديل لدراسة المدرسة – الذي تقدمه الدراسة الحالية – هو الأثنوجرافيا النقدية التي تهتم بدراسة الظاهرة دراسة كيفية حقلية في إطارها الزماني والمكاني. وفي الجزء التالي نتناول بالتحليل هذا المدخل.

ثانيا: روافد نظرية

يهتم هذا الجزء من الدراسة بتقديم عرض الينابيع النظرية التى تقوم عليها محاولتنا هنا فى تأسيس الأثنوجرافيا النقدية – كمدخل كيفى – لدراسة المدرسة. أما الينابيع والروافد التى نهتم بها فهى تتمثل فى أربعة اتجاهات نظرية: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجى، والأثنوميثودلوجى، والتأويلية النقدية. والاتجاهات الثلاثة الأولى تكون – من وجهة نظر البعض – مظلة يطلق عليها العلم التأويلى الرمزى أما التأويلية النقدية هنا فهى محاولة تأليف بين تقاليد العلم التأويلى الرمزى وتقاليد العلم النقدى – تتم من خلال جهد نقدى وحوار نعرضه فيما بعد.

وتسعى الاتجاهات السسيولوجية الثلاثة (التى يطلق عليه التأويلية الرمزية) – جميعها – إلى فهم الظاهرة على المستوى الصغير، مستوى وقائع الحياة اليومية.. وتعتمد على منهجية البحث الكيفى على اختلاف أنماطها. وقد تعاظم وجود هذه الاتجاهات الثلاثة خلال عقدى الستينات والسبعينات من هذا القرن لأسباب سياسية واجتماعية عالمية (حسن البيلاوى ١٩٨٧) وتشترك هذه الاتجاهات الثلاثة معا فى نقد الاتجاهات الوضعية الأمبريقية فى علم الاجتماع، وعلم اجتماع التربية وكذلك فى نقد النظريات الكبرى التى مالت فى تنظيراتها نحو تشيئ البنى الاجتماعية وتحتيم السلوك الإنسانى بهذه البنى. كما تتفق هذه الاتجاهات على أن الانسان الفرد نشط فى تأويله لما يحيط به من أحداث وأن الإنسان هو بانى هذا العالم وأن إجراءات التفسير التأويلى فى البحث لا غنى عنها لفهم العالم. وأن المقولات الموضوعية والاجتماعية هى اشكاليات ويجب أن تعامل كذلك (J. Eggleston 1973: and Lois Foster 1967: 3).

أما العلم النقدى فهو فى صميمة نشاط نقدى للمفاهيم والمقولات والأفكار فى سبيل وعى يقود إلى خطاب للتغير الاجتماعى وتحرير الانسان (كمال نجيب ١٩٨٦: ٧١ - ٧٣).

وفيما يلي نعرض بإيجاز للتفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأثنوميثودولوجي، والتأويلية النقدية . والهدف من هذا العرض ليس فقط التعريف بهذه الينابيع التي تعبر عن اتجاهات نظرية جديدة في علم اجتماع التربية بل أيضا إلقاء الضوء على ما تنطوى عليه هذه الإتجاهات من امكانات نظرية – أو سلبيات – من وجهة النظر النقدية. ونجد – بالطبع – في العرض والمناقشة والحوار النقدى استراتيجية منهجية للأثنوجرافيا النقدية – التى نسعى إلى تحديدها بعد ذلك.

١- التفاعلية الرمزية Symblic Interactionism:

والتفاعلية الرمزية تشير إلى مدرسة شيكاغو Chicago School والمصطلح الأخير يشير إلى مجموعة من علماء الاجتماع الذين يعلمون ويدرسون فى قسم علم الاجتماع فى جامعة شيكاغو فى الفترة من ١٩٢٠ – ١٩٣٠ وكان هذا المصطلح يطلق كصفة على كل من ارتبط بأعمال هؤلاء العلماء والدارسين وقد ظهر مصطلح التفاعلية الرمزية بعد ذلك على يد بلومر Herbert Blumer أحد علماء مدرسة شيكاغو عام ١٩٤٧ وذلك تركيزا على الطبيعة الاجتماعية والتفاعلية للحقيقة الواقعية.

ويتفق أعلام التفاعلية الرمزية حول نشأة الرموز وانبثاق الذات خلال التفاعل الاجتماعي. والاهتمام بدراسة الحالة سواء كانت فردا، أم جماعة اجتماعية، أم مجاورة سكنية، أم مجتمعا محليا (Wiley 1979).

كما اتفقوا حول الاهتمام بدراسة التفاعل فى السياق الاجتماعى والاهتمام كذلك بمبدأ الكلية، وهو مبدأ أساسى فى المنهج الكيفى عامة، يرى أن السلوك يمكن دراسته دراسة مفيدة فى ضوء الموقف الذى ينشأ عنه ومن خلاله هذا السلوك (Bogdan & Biklen 1982: 10) والأعمال التى قدمها الرعيل الأول فى مدرسة شيكاغو ما زالت تعتبر من الاعمال الهامة التى تقدم نماذج لا غنى عنها فى كيفة التحليل الكيفى للظاهرة وفنيات الدراسة والتحليل معا.

ومن أهم أعلام هذه المدرسة نجد هيربيرت بلومر H. Biumer، ووليام

توماس W. Thomas، وايفريت هوزE. Hughes ، وهوارد بيكر H. Becker، وبلانش جيرB. Geer .

وكانت أعمال ويلاردوالار Willard Wallar من الأعمال الرائدة لهذه المدرسة في علم اجتماع التربية فكان «والار» واحداً من تلاميذ وعلماء قسم الإجتماع بمدرسة شيكاغو. وكانت توجهاته الفكرية فى علم اجتماع التربية امبريقية، ولكنها ضد النزعة الكمية وهى مؤسسة على الانخراط المباشر فى العالم الاجتماعي. ومن أعماله الرائدة Sociology of Teaching(1932) وأهمية هذا العمل لا ترجع فقط في تطبيقه لمفاهيم وفنيات مدرسة التفاعل الرمزى على دراسة التربية، بل ترجع أيضا إلى أنها إسهامه فذة فى تنمية علم اجتماع التربية نفسه.

واستخدم والار المقابلات العميقة، وتاريخ الحياة، والملاحظة المشاركة، وسجلات الحالة، والخطابات، والوثائق الشخصية، ليتمكن من وصف العالم الاجتماعي للمعلمين. وقد كانت نقطة الانطلاق فى دراساته أن التلاميذ والمعلمين ليسوا كائنات بلا أرواح، وليسوا آلات تعليم أو تعلم.. فهم جميعا كائنات بشرية، يرتبطون معا فى عملية معقدة من آدميين يعيشون سوياً ويمارسون حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية (Willard Wallwr 1932: 1).

كان هدف «والار» هو مساعدة المدرسين على تنمية نظرتهم إلى داخل الحياة المدرسية. ومن ثم كان عليه أن يكون واقعيا وعينيا. والعينية هى تقديم الظاهرة بطريقة لا تفتقد إلى الخصائص النوعية للشخص أو الأشخاص موضوع الدراسة... ولا تفتقد الحقيقة الإنسانية الداخلية للموقف (Ibid: 11).

ومن أهم المفاهيم التي اعتمد عليها والار فى دراسته لواقع المدرسة من الداخل مفهوم تحديد أو تعريف الموقف ومفهوم التفاعل المتبادل وهما مفهومان رئيسيان فى مدرسة التفاعل الرمزى.

أما مفهوم تحديد أو تعريف الموقف، فقد صكه وليام توماس واستخدمه والار ليبين أن الناس يخبرون ويحددون المواقف قبل أن يفعلوا

أي شيء إزاءها. وهذه التحديدات هي ما تحيل المواقف إلى مواقف حقيقية .. واقعية أمامنا.

أما مفهوم التفاعل المتبادل فقد صكه كولي واستخدامه والار ليشير إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال تفاعل درامي بين أطراف متعددة والموقف الاجتماعي شبيه بلعبة تنس فاللاعب يحتاج دائما إلى لاعب آخر في الجهة المقابلة ليعيد الكرة. فالفرد الواحد لا يمكن أن يلعب التنس وحده، وكذلك الحال بالنسبة للنمو الإنساني والفهم الاجتماعي.

ومن أشهر الدراسات التي تمت في إطار التفاعلية الرمزية في علم اجتماع التربية - بعد دراسته والار هي دراسة فليب جاكسون P. Jackon 1968 التي انتهت إلى أهمية دراسة الرسالة المضمرة وليست المعلنة في عملية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ داخل المدرسة. وقد ساهمت هذه الدراسة في صك مصطلح المنهج الخفي بعد عشر سنوات من نشرها.

وتعتبر أعمال وود هي الأخرى من الأعمال الهامة في علم اجتماع التربية في إطار التفاعلية الرمزية. وعمله الذي قدمه عام ١٩٨٣ Peter Wood 1983 يعتبر مرجعا رئيسيا - لا غنى عنه - في فهم الأسس النظرية والفنية وبعض نماذج العمل الهامة في هذا الاتجاه.

ولا ينكر أحد تأثر أعلام هذه المدرسة وخاصة الأجيال الحديثة بالاتجاه الفينومنيولوجي. فقد أخذ بلومر بالفكرة الفينومينولوجية القائلة بأن الخبرة الانسانية ليست شيئا طبيعيا أو خاصية طبيعية في الشيء إنما هي بالأحرى، تصنع وتنقل وتلصق بالأشياء: الجماد، أو الناس، أو المؤسسات أو الأحداث (Bogdan & Biklen 1982 : 4 - 5).

ومن أهم الدراسات التي يجب ألا نتجاهلها للرعيل الحالي من هذه المدرسة دراسات هنري Juled Henry 1957 and 1963 في تحليله كيف يتواصل الناس وعلاقتهم بثقافتهم. وكذلك دراسات جوفمان E. Goffman 1959 & 1961 عن تشكل الذات، وتقديمها في دراما الحياة اليومية.

٢ - الفينومينولوجي Phenomenology:

الفينومينولوجي، أو كما يترجمها البعض بالظاهراتية، اتجاه فكرى يهتم بفهم الأشياء كما تبدو لنا. ومن ثم يوجه عناية الباحثين إلى فهم معاني الأحداث والتفاعلات الاجتماعية للناس العاديين في مؤسسات محددة، وعلم الاجتماع الفينومينولوجي في التربية قد تأثر بأعمال هوسرل E. Husserl وألفريد شوتز A. Shutz .

والفكرة الرئيسية في أعمال هوسرل هي فكرة عالم الحياة وهي تشير إلى العالم الواقعي الملموس للخبرة المعاشة للفرد. وهو موضوع علم الاجتماع الفينومينولوجي (زينب شاهين١٩٧٨ : ٤٦). وخبرة الأفراد العاديين لهذا العالم هو ما يطلق عليه هوسرل الاتجاه الطبيعي والمصطلح يعني أننا نعيش في هذا العالم ونقبله دون ارتياب أو تساؤل.. فقد اجبرنا على الوجود فيه كما هو. وما يراه الناس أنه واقع فهو كذلك واقع ويسمى هوسرل هذا الواقع الواقع الأساسي (المرجع السابق).

أما شوتز فيرجع له الفضل في نقل هذه الأفكار إلى ميدان علم الاجتماع وقد ركز شوتز على دراسة فهم الأفراد أنفسهم لعالمهم الاجتماعي المحيط، واهتم بتوجيه التحليل الاجتماعي إلى وقائع الحياة الاجتماعية لفهم التفسيرات التأويلية التي توجه الناس وأفعالهم ولذلك أصبح التوجه الأساسي للفينومينولوجي هو فهم ووصف المعاني الذاتية للفعل الانساني (Dale 1973: 167).

وينطلق المدخل الفينومينولوجي في علم اجتماع التربية من التوجه السابق بصفة عامة. وثمة ملاحظة منهجية هامة: أننا في ملاحظتنا لما يدور في حجرة الدراسة أو داخل المدرسة قد نعاني صعوبة في إدراك ما يحدث وذلك بسبب ألفتنا لهذه الأحداث حتى أصبحت من المسلمات لدينا. ولذلك فعملية الملاحظة تحتاج إلى مهارة وإرادة وجهد وخيال سيسيولوجي قوى ليوقف نظرتنا التقليدية المعتادة إلى الأشياء داخل حجرة الدراسة (Wax 1972: 10).

ويترتب على الملاحظة المنهجية السابقة أن الباحث يجب ألا يزعم أنه يعرف ماذا تعني الأشياء – التي يراها – بالنسبة للناس موضوع الدراسة (Douglas 1970) فالباحث عليه أن يبدأ بالصمت. وهذا الصمت هو محاولة معرفة ما الذى يجب أن نقوم به حتى نعرف ما الذى يحدث ويؤكد جاكسون على ضرورة التزام الصمت عند بداية الملاحظة. فقد ترى طفلا داخل حجرة الدراسة وحينئذ تقول – أو تعتقد – أنه يلعب أو يدرس. ومن وجهة نظر جاكسون أن كلا الوصفين خاطئ، وهو نوع من فرض مقولاتنا المعرفية كملاحظين على أنشطة الأطفال. وقد لا تكون أنشطتهم بالنسبة لأنفسهم كذلك. الباحث إذن عليه أن يتوقف عن اصدار أى أحكام تصف ما يقوم به التلاميذ بالفعل ثم يقوم بإجراء ملاحظة عميقة، وبعد ذلك يسألهم ماذا يفعلون؟ وما الذى يتعلمونه؟ (P.Jackson 1968).

وثمة مفهومان هامان فى الفكر الاجتماعى الفينومينولوجي: وهما مفهوم بناء الواقع ومفهوم تحديد أو تعريف الموقف. وهذان المفهومان من المفاهيم أو المبادئ التفسيرية فى هذا الاتجاه.

ومبدأ بناء الواقع يشير إلى أن الإنسان فاعل نشط وبان لعالمه فالفينومينولوجيون يرفضون النظر إلى الأنسان على أنه سلبى، أو مجرد متلق لعالمه. ولذلك فالباحث الفينومينولوجى يجب أن يدرس العمليات التى من خلالها يقوم الأفراد بتفسير عالمهم وتوليد معانيهم عن حياتهم المعاشة.

أما مبدأ تحديد، أو تعريف، الموقف، فهو مشابه لمبدأ بناء الواقع. ويعنى التركيز على فهم طبيعة الموقف الذى ينخرط فيه المشاركون، والسلوك الانسانى داخل هذا الموقف يتعلق بالمعانى التى تحددت موقفيا اثناء التفاعل وذلك من خلال الخبرة المشتركة لكل المشاركين (Dale 1973).

وتتحدد معانى الموقف من خلال التفاعل بين تاريخية الفرد وتاريخية الموقف نفسه. فالموقف سابق على الأفراد وله تاريخه وظروف حياته الخاصة، ويتضمن ذلك أن طريقة الأشخاص فى تحديد الموقف وكذلك

المعانى التى يلصقونها بهذا الموقف لم يتم اختيارها من بين عدد لا متناه من الاختبارات، بل هى مقيدة بمساحة من الافتراضات المسبقة التى احضرها الأفراد إلى المواقف كمنتجات لتاريخهم الشخصى ذلك أن الناس يحملون دائما معهم ثقافتهم. ولا يتركونها وراء ظهورهم إذا انتقلوا من موقف ال آخر (Libid).

معنى ذلك أن تحديد أو تعريف الموقف داخل حجرة الدراسة إنما يتم من خلال التفاعل بين تاريخيه الموقف المدرسي وتاريخيه الداخلين فيه كل حسب ثقافتهم. وهذا التفاعل بين تاريخيه الأفراد هو الذى يضع القيود على تحديد الموقف المدرسي.

ونستنتج من ذلك أن عملية تحديد الموقف وأن كانت تتم فى اطار هذه المحددات التاريخية، من وجهة النظر الفينومينولوجية، فإن ثمة أشياء أخرى هامة قد تم تجاهلها وتدخل فى تحديد الموقف. ومن بين المحددات الهامة تلك اللوائح القانونية على سبيل المثال، وهي الجانب البنيوى الرسمى فى المدرسة، وكذلك هناك القوة وبنية توزيع النفوذ داخل المدرسة، وتجاهل هذه المحددات البنيوية من شأنه أن يحصر عملية التحليل للموقف فى إطاره اليومي وعزله عن المؤثرات البنيوية التي يتم التفاعل فى إطارها.

وديل ودوجلاس و ايزلاند من علماء اجتماع التربية الفينومينولوجين المتأثرين بالفكر الماركسي. وقد انتبهوا إلى مسألة توزيع القوة داخل حجرة الدراسة وتأثيرها فى عملية تحديد أو تعريف الموقف. فمن وجهة نظر ايزلاند أن المعانى الرمزية والبنى المعرفية والوجدانية – مثلها مثل الأشياء المادية تماما – توزع اجتماعيا وبطرق مختلفة. وتثير هذه النقطة مسألة علاقات النفوذ فى عملية التوزيع هذه كذلك التفاوضات نفسها فهي تتم تحت تأثير قواعد مختلفة.. وفي إطار بنى رسمية (G. Esland 1972). وبادخال بنية القوة فى الموقف كعامل محدد يمكن الربط بين التحليلات الفينومينولوجية والتحليلات البنيوية فى المجتمع والتأليف بينهما.

٢- الاثنوميثودولوجي Ethnometodology:

الاثنوميثودولوجى اتجاه لا يشير إلى نظرية معينة. كما أنه لا يشير إلى طريقة محددة في جمع البيانات والمعلومات. إنه بالأحرى اتجاه يشير إلى الحياة اليومية كموضوع للبحث، ويهتم بالتحليل السيسولوجى لها (Bogdan & Birken 1982: 37).

ومن أعلام هذا الاتجاه نجد جارفينكل H. Garfinkle، وسيكوريل A. Cicourel وزيمرمان D. Zimmerman وأوكيف D. Okeefe ومن أهم أعلام هذا الاتجاه فى علم الاجتماع التربوى نجد ميهان H. Mehan وهيمان R. Heyman وكان لسيكوريل اهتمامات تربوية كذلك.

وجار فينكل هو واضع المصطلح. ويقول أنه توصل إليه حينما تأمل بعض المصطلحات مثل: Ethnobotany, ethnomedecine, ethnomusic وعلى سبيل المثال فإنه فى حالة المصطلح الأول فإن الموضوع الأساسى هو علم النبات الذى يتعلق بشكل أو بآخر بقدر من المعرفة أو الفهم خاص بجماعة معينة، أى بطريقة هذه الجماعة فى فهم أمور النباتات التى لديها. وعلى غرار مثل هذا المصطلح وغيره من المصطلحات الشبيهة صك جارفينكل مصطلح ethnomethodology ليشير به إلى «أساليب وطرائق فهم جماعة معينة من الأفراد لحياتهم اليومية وكيفية تحقيقها» معنى ذلك أن الاثنوميثودولوجى – كما يعرفها أو كيف – هى دراسة أساليب أعضاء جماعة معينة (Okeef 1979 Danial).

رفض الاثنوميثودولوجيون – كما رفض غيرهم داخل العلم الرمزى – الأفكار الدوركايمية عن تشيؤ الحقيقة وموضعيتها. فالقواعد الموضوعية فى النظام الاجتماعى (الحقائق) التى يقوم عليها العالم الاجتماعى ليست شيئا خارجا عنا وقائما هناك out there ويمكن تحليله أو تفسيره بأى طريقة كانت. إن العالم الاجتماعى بالأحرى، إنما هو إنجاز الأفراد – أعضاء الجماعة الاجتماعية الثقافية – الذين يعيشون فيه. فاحساس الأعضاء أن

خصائص النظام الاجتماعي موضوعية وحقيقية هي إنجاز (أو إنتاج) الأعضاء في نفس الوقت. وفي إطار هذا المدخل فالبيئة الموضوعية للنشاط الاجتماعي يجب أن ترى كموقف. وإنجازات عملية للعمل من خلال التبادل المؤثر في الموقف نفسه.

وعلى ذلك يرى فينكل أن الدراسة الأساسية في العلم الاجتماعي ينبغي أن توجه نحو الحقيقة الموضوعية، أي الحقيقة الاجتماعية كما هي في دور الإنجاز المستمر في الأنشطة العينية في الحياة اليومية: فما نوع الأنشطة العينية في الحياة اليومية التي تنجز هذه القواعد، أو الحقائق، الظاهرة في العالم الاجتماعي؟ وما نوع الطرق والأساليب التي يستعملها الأعضاء في إنجاز (أو إنتاج) معنى النظام؟ (Garfinkle 1967: 11)

وإذا كانت الاثنوميثودولوجية هي دراسة أساليب الأعضاء في جماعة اجتماعية معينة، فيشرح أو كيف أن هذه الأساليب هي ممارسات حوارية أشكال من التحدث وعناصر محادثة:

> «فخلال الحديث يبني العالم الاجتماعي حتى يكون ويرى على أنه نظام وقواعد منظمة وهذا النظام، أي ذلك التماسك البادي في الحياة اليومية هو الشئ الذي ينخرط الأعضاء في إدراكه ووصفه باستمرار ومن خلال تفاعلهم يتم الاقتناع، وبناء الشواهد لكل طرف من أطراف التفاعل بأن الأحداث والأفعال التي تتحرك إزاءهم أو يتحركون هم إزاءها إنما هي متماسكة ومتسقة ومخططة (O' Keffe 1979: 194)».

وفكرة الحوار، أو الحديث، أو المحادثة، فكرة هامة جدا في الاتجاه

الاثنوميثودولوجى فقد ربط جارفينكل وسيكوريل بين اللغة والمجتمع، وجعلا مفهوم المجتمع محددا بوجود لغة طبيعية مشتركة. إذ أن عضوية الأفراد فى المجتمع، أو الجماعة الاجتماعية، لا تكون كذلك إلا لمن فى حوزتهم لغة طبيعية. أى نسق من الممارسات اللغوية التى تمكن المتحدث والمستمع من السماع والتحدث، ومن مشاهدة التوزيع الموضوعى لمعارف الفهم المشترك – أو الشائع – بين الجماعة.

إلا أن هذا النظام الذى يبنى خلال الحديث والحوار – أى خلال الخطاب اليومى – إنما يتم من خلال البين – ذاتية (أى نسق أو منظومة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد الاعضاء) ويتضمن قدرا من الممارسات المشتركة، والاجراءات التى من خلالها تتحقق أمثلة عيانية من النظام الاجتماعى، العضوية إذن عضوية فى خطاب – لغة طبيعية فى الحياة اليومية –ومن ثم عضوية فى منظومة علاقات اجتماعية من خلال هذا الخطاب.

هذا التعقد فى بنية الحياة الاجتماعية هو ما يصنعه الافراد من خلال ما يظهر من أنشطتهم فى خضم البناء والابداع. إنهم يبنون ويبدعون النظام الاجتماعى. وهذا التعقد نفسه هو ما تصدر عنه هذه الانشطة فى نفس الوقت.

وهذا ما يقصده زيمرمان الاثنوميثودولوجى المعروف بقوله أن المجتمع الانسانى أنتجه أفراد. وهذا الإنتاج إبداعى بالضرورة (Zimmerman 1978). والأبداع مهارات. وكل المواجهات بين الأفراد إبداعية، كلغة الحديث المتدفق بينهم تماما (Mehan 1978).

معنى ذلك أن الحقائق الاجتماعية فى الحياة المدرسية يتم انتاجها خلال العمل التفاعلى يوميا. والمنهجية المطلوبة هى المنهجية التى تمكنا من التفسير التأويلى لما يدور هناك من أعمال تفاعلية تنتج وتعزز الأنماط القائمة: السلوك فى السياق المدرسى، معامل الذكاء، التحصيل، ترتيبات العمل داخل حجرة الدراسة علاقة الإدارة......الخ (Heyman 1980: 44).

ويوجه سيكوريل عناية الباحثين فى علم اجتماع التربية إلى أهمية دراسة الطريقة التى يتم بها تكوين أو نشأة القياسات المقننة للقدرات والاتجاهات واختبارات الذكاء وكذلك الطريقة التي يستخدمها الإداريون في التقويم وصنع القرارات (Cicourel etal 1974) وهذه كلها منتجات اجتماعية صنعها أعضاء التفاعل فى إطار منظومة علاقات التفاعل، بما فيها خطابهم الطبيعى.

وهذا العمل الذى قدمه سيكوريل وزملاؤه عن اللغة والأداء المدرسي (Ibid) قد أوضح أهمية اللغة فى تحليل التفاعل. فما كان يتجاهله علماء الاجتماع غالباهو تحليل خصائص الخطاب: هذه الخصائص التى تحافظ على التفاعل الاجتماعي وتتجزه وتنمية. فهذه هي الوظيفة الهامة للغة. وهى أكثر أهمية بكثير من وظيفتها فى نقل المعلومات التى يفترض أن تنقلها المدرسة إلى تلاميذها.

وما نستنتجه من مناقشاتنا السابقة لهذه الافكار الاثنوميثودولوجية هو أن مهمتنا الأولى كباحثين، ينبغى أن تكون فهم ووصف ما يدور داخل المدرسة عند مستوى التفاعل الاجتماعى. وأحسن طريقة لفهم البنية الاجتماعية للمدرسة هى النظر إليها باعتبارها عملية. ويمكن دراستها فى التفاعل. والبنية من وجهة النظر هذه تصبح حقيقة – أى قاعدة حاكمة – كلما بدت فى حديث الأعضاء كنبع. والمقولات الاجتماعية كذلك – تصبح حقيقة – حينما تظهر فى ممارساتهم. فالبنية والمقولات يكشف عنهما إذن فى التفاعل – اللفظى وغير اللفظى – والممارسات اليومية، وهذه هى المهمة الأولى فى علم اجتماع المدرسة.

وتحليل التفاعل من وجهة نظر هيمان علمية حية تعتمد على تقنيات متعددة منها التقارير ومخطوطات الشرائط المسجلة (صوتية ومرئية) للتفاعل بين الناس. وقدرة الباحث على التحليلات إنما هى رهن بقدرته على

ما يقوم به كمستمع كفء للغة الأم، وعلى مدى قدرته من التمكن من مدلولات الكلمات. وما تعنيه الإيماءات (Heyman 1980: 47).

ولا ينبغي أن نأخذ – كباحثين – بتلك المشكلات التي تحدث في الواقع سلفا على أنها المشكلات التربوية.. وصارت كمعطيات طبيعية مسلم بها. علينا النظر إلى الواقع الحي ليفهم ما يدور فيه من مشكلات حقيقية حتى وإن ألفها أو ألف معاشرتها أعضاء التفاعل. لقد اخطأ علماء اجتماع التربية حينما قبلوا ما عرض عليهم من مشكلات مسلم بها.. ومن ثم جاءت بحوثهم معروفة ومتوقعة ومكشوفة (Garfinkle 1967).

ويبدو أن الاتجاه الاثنوميثودولوجي قد وقع – بطريقة ما – فيما قدمناه من انتقادات إلى الاتجاه الفينومينولوجي، والتي تنطبق أيضا على نفس الاتجاه التفاعلي الرمزي. فالاثنوميثودولوجيون قد ركزوا كل اهتمامهم على دراسة القواعد الأساسية الحاكمة للنظام الاجتماعي اليومي، ومن ثم على عملية بناء الأنشطة الاجتماعية، وكيفية بناء هذه الأنشطة لمزيد من الأنشطة. إلا أن الاهتمام بالبنى البانية لا ينبغي أن يستبعد اهتمامنا بالبنى المبنية.. أعني البنى الاجتماعية القائمة قبل أي تفاعل والمؤثرة فيما يدور بها ومن خلالها من تفاعل: مثل البناء القانوني. والمكان الذي يتم فيه الحدث... والظروف والعوامل التاريخية.... والعلاقات الاجتماعية البنيوية القائمة. وإذا تجاهلنا هذه البنى فسوف يبدو أن ما يحدث في المدرسة إنما يتم في فراغ...... وبمعزل عن المجتمع.

والإضافة النقدية التي يمكن المساهمة بها هنا هو دراسة التفاعل بين القواعد الحاكمة نفسها – البانية للنشاط اليومي – في إطار البنى الاجتماعية وعلاقات القوة والنفوذ والقانون في المجتمع.. من خلال نشاط بحثي اثنوجرافي متكامل.

٤- التأويلية النقدية:

التأويل نشاط إنساني شامل لكل القوى العقلية. وهو أداة الانسان للوصول

إلى الفهم. والنقد – كذلك – نشاط إنساني واسع. وهو أداة الانسان لتحقيق خلاصة وتحرير نفسه من كل أشكال الهيمنة والاستغلال. وما نفهمه هو بالضرورة خبرة إنسانية.. والخبرة الانسانية تاريخية بالضرورة. فإذا ما سألنا: ما الإنسان؟ فالتاريخ وحده هو القادر على الإجابة. فتعبير الحياة الماثل وراءنا تاريخيا – بكل ما فيه من سعي ونضال من أجل العدل والحرية – وهو ما يجيب عن ماهيتنا نحن.

معنى ذلك أن التأويل والفهم عمليتان متداخلتان. إلا أنهما لا يتمان على نحو أنساني في سياق نقدى.... سياق تاريخي لمسعى الانسانى من أجل الخلاص والحرية. وعلى ذلك فما قدمته الاتجاهات التأويلية الثلاثة – التفاعلية الرمزية والفينومينولوجية والاثنوميثودولوجية – في اتجاه تأويل وفهم الواقع التربوى داخل المدرسة، لن يكتمل ولن يصبح هادفا إلا بارتباطه بالتحليل البنيوى لما يحيط الموقف التربوى من بنى مؤثرة فى المكان والزمان. ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد على المنهج النقدى الذى من خلاله يصبح التأويل والفهم فى اتجاه التغيير حيث يكشف الانسان الأبعاد التاريخية للموقف ويكون قادرا على أن يفرق بين الفهم الحقيقى والفهم الزائف للموقف.. بين الفهم الذى يديم الموقف بكل ما فيه من بنى قاهرة، والفهم الذى يساعد على كشف هذه البنى ويجعل الانسان بحق صانعا لتاريخه.

وما تسعى إليه التأويلية النقدية هو توجيه الجهود البحثية فى التربية إلى التوصل إلى منهجية واحدة– اثنوجرافية – تربط بين فهم الواقع ونقده معا فى عملية واحدة تمكن الإنسان من مواصلة السير فى مسعاه المنشود.

وحتى نحقق محاولة الربط، سنحاول إلقاء الضوء على الإمكانات التى تنطوى عليها الاتجاهات التأويلية الثلاثة السابقة ثم توضيح ضرورة النقدية من خلال ما يوجه من انتقادات إلى هذه الاتجاهات فى تناولها لسسيولوجيا المدرسة.

أ- الامكانات النظرية والمنهجية فى التأويلية الرمزية:

توجهت الاتجاهات النظرية الثلاثة السابقة إلى وصف خبرة الحياة الإنسانية. وهي خطوة هامة تساعدنا على النظر إلى المدرسة من الداخل لنرى حقيقة ما يدور فيها. ولذلك فقد أرست هذه الاتجاهات الثلاثة ركائز جديدة لدراسة سسيولوجيا المدرسة، مخالفة تماما لتلك الركائز التى أرستها النظريات البنيوية الكبيرة.

إن النظريات الكبيرة على اختلافها - ابتداء بالوظيفة البنيوية حتى الصراعية الماركسية - قد جعلتنا ننطلق من مقولة إن ما يحدث داخل المدرسة هو انعكاس لما هو خارج المدرسة - من بنى وتفاعلات - فى المجتمع الكبير. ومع أهمية هذه المقولة فى الربط بين مؤسسات المجتمع الواحد - ومن بينها المدرسة - فى إطار اجتماعى شامل، إلا أنها فى ذلك تعتبر تبسيطا مخلا جدا لطبيعة المدرسة وطبيعة العملية التربوية بها. فمن شأن هذه المقولة أن تبعد التحليلات التربوية والجهود البحثية عن الاهتمام بالأحداث اليومية داخل المدرسة ،طالما أنه إذا فهمنا المجتمع فهمنا المدرسة ،فأحدثت بذلك تعمية مصطنعة لواقع الحياة اليومية داخل المدرسة وما ينطوى عليه هذا الواقع من إمكانات التغيير والإصلاح من الداخل، أو من أسفل إذا جاز التعبير.

لقد بينت الأبحاث الاثنوجرافية التى انطلقت من هذه الاتجاهات النظرية الثلاثة - أو من واحد منها - أن المشاركين الفاعلين فى الموقف التربوى داخل المدرسة قادرون على فهم جوانب المنهج المعلن والمنهج الخفى داخل المدرسة وحجرات المدرسة. وقد بينت دراسة صفاء عبد العزيز لإحدى المدارس الأمريكية أنه يوجد هناك - فى تلك المدرسة - قلة من المعلمين يختلفون مع الايديولوجية المعلنة فى المدرسة اختلافا تاماً ويمارسون نضالا يوميا فى عملهم التربوى محدوداً - بالطبع - بالممارسات والأنشطة السائدة فى المدرسة (S. Abd - el - Aziz 1981: 73). وقد توصل آبل بعد عرض

أمثلة من هذه الدراسات – إلى «أن المنهج الخفى لم يعد خافيا بعد» ويؤكد بقوله على أن:

«ثمة أشياء هامة داخل المدرسة........ هى فى جوهرها - أوجه مكونة للحياة اليومية التي يجب وصفها وصفا عميقا..... لا باعتبارها انعكاسا لمطالب القوى الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع الكبير ولكن باعتبارها مكونات فاعلة - وقد تكون متناقضة (M. Apple 1980: 49)

إن الاتجاهات التأويلية الثلاثة فى علم اجتماع التربية تساعدنا على تجنب التبسيطات النظرية التى أوقعتنا فيها النظريات الكبرى، كما تساعدنا فى نفس الوقت على تجنب تجزيئية البيانات الاحصائية الامبريقية لواقع الحياة اليومية التى جعلتناننسى القصدية... والمشاعر والمعانى... والإرادة الإنسانية فى تفاعل الحياة المدرسية – اليومية.

إن هذه الإمكانات التى تنطوى عليها هذه الاتجاهات التأويلية الثلاثة تشكل أرضية جديدة لا تثنوجرافيا قادرة على الارتباط بالعلم النقدى. إلا أنه رغم هذه الأهمية الكبيرة فثمة مثالب من وجهة النظر النقدية ينبغى اعتبارها ومناقشتها حتى يمكن اقامة اثنوجرافيا نقدية.. قادرة على تحقيق هدف الربط بين تحليلات الوقائع اليومية والبنى التاريخية فى علم اجتماع التربية...... أى بين فهم الواقع لذاته، وفهمه لتحرير الانسان.

ب- النقد ... وضرورة النقدية:

ثمة انتقادات أربع أساسية يمكن توجيهها إلى المدخل التأويلى الرمزى باتجاهاته الثلاثة فى البحث التربوى – تفتح الباب للحوار واعادة البناء فى اتجاه تحديد بعض ملامح أو خصائص اثنوجرافيا نقدية بديلة.

١ – إن استبعاد التحليلات التاريخية البنيوية والتمركز كلية حول تحليلات التفاعل اليومي من شأنه أن يجعل الباحث الاثنوجرافي يهتم فقط بعملية التواصل والترابط بين مستويات المعاني داخل الموقف ويهتم بمبدأ الاتساق الداخلي بين عناصره ...... وهذا يفتح الباب أمام احتمال حدوث تشويه منتظم في عملية الاتصال أو في عملية الفهم ومن ثم تخطئ في ترابط مستويات المعاني. ومصدر هذا التشوية قائم حينما يضيع الهدف التاريخي للبحث من الباحث، فيختلط عنده الواقع المعاش بالواقع الذي نسعى إليه، ويغرق هو الآخر في خضم التفاعل وهيمنة ما يسلم به الناس من معطيات.

لذلك ينبغي أن يحدد الباحث بداية – تحديدا لا افتراضا – أن الموضوع الذي يدرسه له معنى وهدف. وإذا أغفلنا هذه القضية فإننا سنقع في بعض أخطاء المدخل التأويلي وننحصر في تأويلات خاطئة أن إدراك الخبرة الانسانية داخل المدرسة بعيدا عن البنى التاريخية البنيوية هو إدراك غير كامل. فالجهد السسيولوجي في دراسة المدرسة ليس جهدا بلا معنى: إن معناه الحقيقي هو في مساعدة الناس على تغيير حياتهم واصلاحها على تغيير مفرداتهم... لغة خطابهم... تغيير القواعد الحاكمة ونمط الوعي في حياتهم.. وأخيرا تغيير نمط الفعل اليومي في أنشطتهم البانية لتحقيق حياة أفضل.

ويقول بيرنس، بكلماته:

> «إن الفهم الذي يسعى علم الاجتماع إلى التوصل إليه فهم لا يختلف فقط عن الشائع، بل هو فهم جديد وأفضل. وأن الممارسات السسيولوجية هي في صميمها ممارسات نقدية.. تنتقد كل الدعاوى المسبقة وتضع كل الافتراضات عن السلوك الانساني موضع تساؤل مستمر» (T. Burns 1967).

٢ – أن المدخل الاثنوجرافي الذي يحصر عملية التفسير التأويلي للخبرة الانسانية في إطار معاني الأعضاء ودوافعهم، والقواعد الحاكمة واتفاقياتهم المكونة لهذه القواعد والمعاني والدوافع، الاكتفاء بذلك فقط – حسب منطق الاتجاهات التأويلية الرمزية – من شأنه تجاهل علاقات القوى وتوزيع النفوذ وكذلك التأثيرات البنيوية الأخرى. والاعتراض على هذا المدخل ينطلق من أن الناس في بعض الأحيان يتصرفون بطريقة دافعية لكنهم غير واعين بدوافعهم، وهم في واقع الأمر يفكرون بدوافع الآخرين. والأسباب التي يقولون بها قد لا تتفق مع الدوافع الملاحظة ولذلك نجد أن المدخل الذي يحصر تأويلاته في هذا الإطار فقط يستبعد بوعي أو لا وعي، مفاهيماً هامة في العلم الاجتماعي مثل «الاغتراب»، و«الوعي الزائف»و الكبت وكلها مفاهيم ضرورية لفهم الواقع المتشيئ وتمييزه عن واقع الانسان الحر.

ويرفض كمال نجيب فكرة «فيكو» Vico عن «إمكانية فهم الإنسان لتاريخه باعتباره صانعه. لأن الناس – من وجهة نظر كمال نجيب – لا تصنع تاريخها في الحقبة الحالية. ويشير كمال نجيب إلى أن فهم الناس لا يكون عقلانيا إلا في مجتمع عقلاني حر (كمال نجيب ١٩٨٦ : ٨٤) وهذا الاعتراض من شأنه أن يقلل من أهمية التأويلية – وأن كان لا يستبعدها.

وهذا الاعتراض – السابق – له اهميته. فلا يستطيع أحد أن ينكر فكرة التشيؤ باعتبارها تعبيرا عن اغتراب الواقع واستلاب الانسان. إلا أن تشيؤ الواقع ليس حالة مطلقة. فهو رهن بوعي الانسان وقدرته عل مواصلة نضاله لتحرير نفسه، ومهمة الباحث هو كشف مدى التشيؤ في الواقع ومدى وعي الناس به. والاثنوجرافيا المسلحة برؤية نقدية – بما تتضمنه من فتح الباب أمام إمكانية تحقيق واقع اجتماعي مغاير يحقق فيه الإنسان خلاصة وتحرير نفسه هي ما يمكن أن تساعدنا على فهم وكشف تلك الأنشطة الاجتماعية البانية – التي يقوم بها اعضاء الموقف – والتي تكرس واقع الحياة الراهنة،

وتكشف ما ينطوى عليه الموقف المعاش من عناصر تشويه لفهم ووعى وإرادة الانسان.

ويمدنا «ماركوفيك» بفهم نقدى لمعنى الموقف المتشيئ والموقف المتشيئ من وجهة نظره، هو الموقف الذى يكسبه أعضاؤه أو يعزون إليه، خصائص الأشياء الطبيعية. ومفهوم التشيؤ يطبق على المستويات الثلاثة الآتية. (M. Marcovis 1972: 28)

* الأشياء: فالسلوك الإنسانى تحت ظروف تاريخية معينة يكتسب خصائص شبيهة بالأشياء: حيث يصبح العمل مكررا وروتينيا، والحياة السياسية شكلية، ويحكم المجتمع قوى اجتماعية مغتربة alienated.

* النظرية حول الأشياء: فى سبيل البحث عن المعرفة «الموضوعية» يتم استبعاد الخصائص الذاتية والفردية للسلوك الانسانى.

* ما وراء النظرية: عندما يغيب الوعى النقدى عن محددات مناهجنا البحثية وعندما تتجمد آليات تفكيرنا عن التجديد.

ويربط «ماركوفيك» بين تشيؤ الواقع وصحة التنبؤ العلمى فكلما كان الواقع متشيئا لدرجة كبيرة كانت تنبؤات البحث العلمى والوصف الامبريقى الذى تقدمه الاحصاءات أو الملاحظات صادقا وثابتا لدرجة كبيرة (Ibid) وبالطبع فإن مهمة الاثنوجرافيا النقدية هى كشف جوانب التشيؤ فى البحث وفى الواقع لمساعدة الانسان على الخلاص والتحرير وتغيير واقعة.

٣- أن آليات البحوث الاثنوجرافية التى تنحصر فى اطار توجهات العلم التأويلى الرمزى - باتجاهاته الثلاثة - من شأنها أن توجه النشاط البحثى كلية حول التركيز على وصف العملية التربوية داخل المدرسة. والتركيز على الوصف يستبعد التعامل مع السؤال «لماذا»: لماذا ظهرت هذه المعانى أو هذه الترتيبات فى الزمان والمكان؟ (Dale 1973) والسؤال عن لماذا يرتبط بالضرورة بمسعى التغيير لأنه يكشف عن

الأسباب الاجتماعية التى يهتم بالتعامل معها كل من هو معنى بالتغيير والاصلاح التربوى والاجتماعى. (M. Fay 1975)

إن الاتجاهات التأويلية تنشط فى البحث عن تفاصيل التموضع فى أى جانب من جوانب العملية التعليمية فى إطار سياقها. إلا أن رؤاها النظرية الموجهة لأنشطتها البحثية ترى حقيقة النظام التعليمى باعتباره بناء جميعاً للواقع – تشكل وتكون خلال عمليات التفاعل اليومى. وتقول آرشر: مع أن هذه الرؤية النظرية هامة فى فهم طبيعة النظام التعليمى، إلا أنها تنطوى على إغفال للبعد التاريخى. وتسكت عن سؤال هام، لا تثيره ولا تثير احتمالات الإجابة عنه. وهو: لماذا تموضع نظام تعليمى ما فى الزمان والمكان على النحو الذى هو عليه وليس على أى نحو آخر؟ (Archer 1982: 235). ومثل هذا السؤال واحتمالات الإجابة عنه لا ينشأ إلا فى اطار فكرى يهتم بدراسة البنى التاريخية التى يعمل خلالها الموقف ويتفاعل.

وينبه ميهان – وهو من الاثنوميثودولوجين المرتبطين بالفكر النقدى إلى ضرورة دفع الدراسات الاثنوجرافية إلى الاهتمام بدراسة البنى الاجتماعية القاهرة. فيقول ناقدا:

> «يجب ألا ينكر الاثنوجرافيون الواقع الموضوعي للعالم الاجتماعي وألا يركزوا كلية علي العمليات الاجتماعية. عليهم أن يوازنوا فى اهتماماتهم البحثية بين عملية البناء والبنى نفسها، بأن يبينوا لنا كيف أن الحقائق الاجتماعية فى المجال التربوى تنشأ من الأنشطة البانية لتصبح وقائع خارجية قاهرة... جزء من العالم الخارجى قد صنعناه بأنفسنا وخارج عن صناعتنا له فى نفس الوقت (M. Mehan 1978 : 60 - 61).

٤- وتركيز الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة على فهم منظور الأعضاء لخبرتهم الانسانية كسبيل لفهم الحقيقة الواقعية، من شأنه أن يوقعنا فى شرك الذاتية حيث يضفى أوزانا متكافئة لكل فكرة أو منظور. حقيقة لقد حاول كل اتجاه تقديم معيار يوفر الصدق والموضوعية للنتائج ويحقق قدرا من الدقة وعقلانية الخطاب. فقد ركز الاثنوميثودولوجيون على معيار «البين ذاتية»، وركز التفاعليون على معيار «السياق العام» وركز الفنيومينولوجيون على معيار «قبول أعضاء الموقف لنتائج التفسير التأويلى» الذى يقدمه الباحث. وأى من هذه المعايير الثلاثة لا يمكننا من الاختيار أو التفرقة بين اتفاق معين لمجموعة اجتماعية ما واتفاق آخر لمجموعة أخرى. ذلك. أن هذه المعايير الثلاثة المستخدمة معايير داخلية والحكم على أى اتفاق من الداخل، يجعلنا أمام موقف ضمنى مؤداه أن كل الاتفاقات متكافئة.. وكل المفاهيم متساوية طالما اعتمدنا على معايير داخلية صرفه.

والنقدية قادرة على إخراجنا من شرك النسبية هذه. فالنقدية. نقد وجدل. أما من حيث هى نقد، فمهمتها كشف القيم التى تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعيج موضوع التحليل. وأما من حيث هى جدل، فهى عملية مستمرة لاعادة التشكيل النظرى من خلال استخدام التحليل التاريخى لما تنطوى عليه التنظيرات من أبعاد سياسية واجتماعية.

وتكشف النقدية عن قوى المعرفة والنشاط (الانسانية)، باعتبارها نتاجا للواقع الاجتماعى. وقوى فاعله - فى نفس الوقت - فى تشكيل هذا الواقع. ولا تقوم النقدية بذلك لمجرد الإدعاء بفاعلية الانسان وقدرته على إضفاء معانى على عالمه، بل تقوم به بوصفه إطار للنقد، يساعدنا فى تقرير أن بعض المعرفة كاذب، وأن المرمى الأخير يتعين أن يكون لمصلحة التغير الاجتماعى (كمال نجيب ١٩٨٦ : ٨٧) . فالفكرة التى تساعدنا بوضوح على فهم التغيير وسبل الخلاص وتوطيد أركان العدل والحرية هى الفكرة الأكثر

صحة (حسن البيلاوى ١٩٨٦) . وهنا يمكن أن يمارس الباحث النقدى نشاطه الفكرى دون أن يقع فى شرك النسبية.

وفى نهاية هذا الجزء يمكن القول أن التأليف Synthesis بين التأويلية والنقدية عملية ممكنة – فى إطار ما قدمناه من محاولات للنقد وإعادة البناء. ومن شأن هذا التأليف أن يمكننا من تجاوز الثنائية الواقعة بين مداخل بحثية قديمة تهتم بالحقائق «والموضوعية»... ومداخل أخرى جديدة تهتم بالمعانى وخبرة الناس اليومية وتنحصر فيها. وذلك من خلال تأسيس مدخل اثنوجرافى بديل فى اجتماع التربية، ويهتم بدراسة التفاعلات البانية لواقع الحياة التربوية داخل المدرسة كما يهتم بدراسة البنى التاريخية التى يتم فى إطارها ومن خلالها هذا التفاعل.

وفيما يلى من صفحات قادمة سنحاول القاء الضوء على أهم خصائص هذا المدخل الذى نسعى إليه فى ضوء ما يمكن استخلاصه من المناقشات السابقة.

ثالثاً: خصائص الاثنوجرافيا النقدية

حاولنا فى الجزء السابق من هذه الدراسة عرض أهم الروافد الفكرية التى يمكن أن يقوم عليها المدخل الاثنوجرافى النقدى. وقد تناولنا مناقشة المفاهيم والافكار الهامة فى الاتجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة - التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجية، والاثنوميثودولوجى. حاولنا بعدها تحديد بعض الإمكانات والسلبيات النظرية الهامة التى تنطوى عليها هذه الاتجاهات، وذلك من وجهة نظر نقدية لتكون أساسا لاستخلاص خواص أساسية يؤسس عليها اثنوجرافيا نقدية قادرة على تحقيق الهدف الذى نسعى إليه فى الدراسة وهو : دراسة الحياة اليومية داخل المدرسة وفهمها فى ضوء العلاقات البنيوية التاريخية الثقافية فى المجتمع الكبير.

وفى ضوء ما سبق أمكن استخلاص سبع خواص أساسية ينبغى أن تتوفر فى أى جهد أو عمل اثنوجرافى نقدى. ويتعين علينا فى هذا الجزء من الدراسة مناقشة هذه الخواص وإلقاء الضوء عليها حتى نتعرف على طبيعة وامكانات الاثنوجرافيا النقدية - كمدخل كيفى لدراسة المدرسة فى إطار الهدف المذكور.

وفيما يلى عرض لهذه الخصائص :

١ - الاثنوجرافيا النقدية دراسة للخبرة الانسانية من الداخل .. من خلال معايشة الحدث والانخراط فيه :

فى أحد الاختبارات التى قدمت إلى اطفال الصف الأول فى مدرسة ابتدائية،. كانت بعض اسئلته تطلب من الأطفال اختيار صورة واحدة من بين ثلاث صور قدمت اليهم، بحيث تكون الصورة المختارة مطابقة او متمشية مع الكلمة المكتوبة أسفل الصور الثلاث. وفى سؤال من هذه الأسئلة كانت الصور الثلاث عبارة عن صور : فيل - كلب - عصفور. أما الكلمة فكانت «يطير». وكانت المفاجأة أن معظم الاطفال - موضوع الاختبار - قد

اختاروا صورة «الفيل» كاستجابة لكلمة «يطير» واحتسب المختبرون الاجابة خاطئة، لأن الاجابة الصحيحة هي اختيار صورة العصفور.

وقام فريق من الباحثين ببحث اثنوجرافي في محاولة لكشف وتوضيح المعاني التي في ذهن هؤلاء الأطفال عن بنود الاختبارات المقدمة اليهم من خلال دراسة استجاباتهم للأسئلة. وفي هذه الدراسة الاثنوجرافية أوضح الأطفال الباحثين أن الفيل الذي اختاروه هو Dumbo. («دامبو» هذا هو فيل «والت ديزني» الطائر المشهور). الأطفال هنا أدركو مفهوم سؤال الاختبار على أنه محاولة للاستنتاج، ومن ثم جاءت إجابتهم - بالطبع - من خلال إطار مفاهيمي مختلف تماما عما هو في ذهن واضع الاختيار.

الدراسة الاثنوجرافية التي اجريت هنا - في المثال السابق - محاولة لفهم تفكير التلاميذ - من خلال واقع الخبرة التي يعيشونها بأنفسهم (M. Meham 1978).

وثمة أمثلة كثيرة تبين جميعها أن موضوع الدراسة التي يتجه إليها المدخل الاثنوجرافي هو خبرة الناس (ودراسة كافة الاشياء الأخرى التي توسع من معارفنا عن هذه الخبرات) سواء كان هؤلاء الناس في المدرسة أو خارجها. فهناك دراسة على سبيل المثال اتجهت إلى محاولة فهم العلاقة بين حياة المدرسات خارج المدرسة وحياتهم كمدرسات. كانت العينة عشرة مدرسات واستمرت الدراسة عامين. وقامت الدراسة على مقابلات عميقة في المدرسة والمنزل. واستطاعت الدراسة أن تصور خبرة عميقة لعدد من المدرسات وتبين جوانب رؤيتهن للعمل في المدرسة والحياة العامة خارج المدرسة لتلقى ضوءاً على بعض هموم المهنة من منظور القائمين بها. (R. Bogdan & S. Biklen 1982).

والاثنوجرافيا النقدية سلسلة من ممارسات نظرية وعملية تظهر في الواقع العملي. إنها ممارسات لتفسير الواقع «تفسيراً» تأويليا قائما على الفهم

interpretation، وصولا إلى «فهم» الظاهرة فى سياقاتها الإنسانية المختلفة، إن ما نتوجه إلى فهمه هو المحيط الاجتماعى والأفراد داخل هذا المحيط .. نفهمهم بشكل كلى وعينى. وموضوع الدراسة سواء كان تنظيم (المدرسة) أو المعلم أو التلميذ أو مجموعة المعلمين أو التلاميذ لا يمكن اختزالهم أو اختزال تفاعلاتهم إلى متغيرات منعزلة أو فروض مسبقة، إنما ننظر بالأحرى الى كلية الظاهرة، والأفراد جزء من كليتها. فعندما نختزل الناس إلى كليات إحصائية فنحن نفقد إدراك الطبيعة الذاتية للسلوك الإنسانى. الانثوجرافيا النقدية بطرائقها الكيفية تعنى أن نعرف الناس شخصيا وأن نراهم على نحو ما يصنعون تعريفات حياتهم هم بأنفسهم وأن نفهم ما يخبرونه هم فى نضالهم فى الحياة اليومية فى مجتمعهم بما يشمله على بنى قد تكون قاهرة .. لكن الناس يملكون إرادة .. ومقاصد.

والفهم بهذا المعنى – من حيث هو فهم لديناميات تفاعل الناس – ليس حالة عقلية ثابتة. إنه بالأحرى عملية تفسير وتأويل ... وفعل ممارسة وتفكير.

وفى لغتنا العربية قد نرادف بين الفهم والرؤية. فالقول بأنك ترى الشئ معناه أنك تفهمه. ورؤية الشئ تعنى الاقتراب منه. والرؤية والاقتراب تتطلبان التعامل مع الشئ والتعاطف معه والانخراط فيه «معايشته»، حتى يتمكن الباحث من القيام بوصف تفصيلى للظاهرة موضوع الدراسة : كتابات الناس أنفسهم، الكلمات المنطوقة، السلوك الملاحظ.

ومن هنا تتميز الدراسات الانثوجرافية بأنها وصف تفصيلى لعدد محدود من الاحداث المدرسية. ويستخدم الباحثون فى إطارها طرائق مختلفة من الملاحظ المشاركة والمقابلة العميقة وتحليل السجلات والكتابات الشخصية. وهم يستعملون فى ذلك تقنيات مختلفة ابتداء من التسجلات الكتابية إلى التسجيلات الصوتية حتى تسجيلات الفيديو، والتصوير السينمائى. كل ذلك

بهدف توثيق الأنماط المنتظمة من السلوك الروتيني الذى يظهر في المواقف الاجتماعية موضوع الدراسة (P. Jackson, 1968 and R. Rist 1970).

ووصف الاثنوجرافيين للخبرات الحية التى درسوها فى هذه المدارس يأتي بلغة حية تقرأها وكأنك هناك فى الموقع الطبيعى للدراسة. مليئة بالتفاصيل الفنية لوصف الموقع .. والتفاعلات الاجتماعية .. وتوجيهات المشاركين .. والمعانى المشتركة .. واللغة الطبيعية، والكلمات والإيماءات.

والوصف كما يتطلب طرائق فنية – مثل الملاحظة والمشاركة والمقابلات والكتابات الشخصية، وكلها تقوم على انخراط الباحث في الحدث الانسانى – يتطلب ايضا مهارات ... مهارات اللغة ... وإدارة الحوار المفتوح ... وكل مهارات المعايشة مع الناس.

وثمة أبعاد أخرى ينبهنا إليها زعماء الدراسات الكيفية الاثنوجرافية فى علم الاجتماع. فيوجه نظرنا «بيكر» و «جير» – في شرحهما لفنيات الملاحظة المشاركة والمقابلة العميقة – إلى أنه مع منهج يقوم على زيارة الناس والتحدث معهم والاستماع إليهم، وفتح الحوار ما أمكن وكيفما يرون، معنى ذلك أن حياة الباحث الخاصة قد تتضمن فى حياة الآخرين. وتستثار مشاعره بلغة وتاريخ وحسابات الآخرين (H. Becker & B. Geer 1970 : 137). وفي الوقت نفسه يحذرنا بلومير من الانعزال عن موضوع الدراسة بحجة الملاحظة الموضوعية. والباحث المنعزل من وجهة نظره أن يفوز بفهم الذاتية على الاطلاق .. ذاتية الآخرين .. كل الاخرين .. وعلى هم ما عليه (H. Blumer 1970 : 55).

إلا أنه من وجهة نظر نقدية نؤكد على نقطتين أساسيتين : أولاً ، أن الباحث الاثنوجرافى يجب في كل الاحوال أن يبقى قادرا على تمييز نفه من منظور الآخرين. وثانيا، عليه الا يعتبر رؤاهم الفكرية صادقة أو كاذبة، صحيحة أو خاطئة، طيبة أو سيئة. الباحث هنا لا يبحث عن المعنى الخلقى،

بل يبحث عن الفهم. وأن يتعامل مع الاشياء كما أو كان يراها لأول مرة. ولا شئ يؤخذ كما هو معطى «كل شئ خاضع للبحث».

يجب على الباحث أن تكون لديه القدرة على تمييز الآخرين ومحافظا على مسافة بينه وبين عواطفهم ومشاعرهم، وأن يكون فى نفس الوقت منخرطا فيهم، ومعايشا لهم، ومتعاطفا معهم بحيث يتمكن من أن يرى العالم والتاريخ من وجهة نظرهم. ويتطلب ذلك مهارات وتدريبات عالية. ونرى أن هذه النقطة تمثل بعدا هاما فى خاصية الانخراط فى الاثنوجرافيا النقدية. ذلك أن الاثنوجرافى النقدى عليه أن يضع عيناً على التاريخ (أعنى التحليلات البنيوية للظروف التاريخية فى المجتمع) وعيناً على معانىْ الناس وخبراتهم وتفاعلهم مع هذا التاريخ. أو بلغة أخرى كما فى قول «ميلز» :

> **دراسة التاريخ الاجتماعي ومشكلات التفاعل مع البني الاجتماعية .. فإدراك التنوع والمقصد الانساني، يتطلب منا أن يكون عملنا مرتبطا بشدة وباستمرار بمستوي الواقع التاريخي .. ومعاني هذا الواقع في عقول الرجال والنساء** (C. W. Mills, 1959 : 134).

ومهارات وفنيات الانخراط التى تتعلق بالنشاط البحثى الاثنوجرافى هامة جداً ولا تقل أهميتها عن مناقشة الاثنوجرافيا كفلسفة ومدخل فى البحث الاجتماعى، إلا أن الإفاضة فى شرح تفاصيل ذلك مسألة تخرج عن حدود هذه الدراسة الحالية. وحسبنا أن يتوجه القارئ المهتم إلى اهم المراجع التى تناقش هذه الموضوعات من وجهة نظر تتسق مع وجهة نظر الباحث هنا. ومن أهم هذه المراجع :

W. Filestead (Ed) 1970, R bogdan & S. Taylor 1975, R. Bogdan & S. Biklen 1982, R. G. Burgess 1985, and M. Hammersley & P. Atkinson 1983.

٢ - الاثنوجرافيا النقدية تهتم بدراسة «منظور» المشاركين والوعي به :

لو أن باحثا تقليديا قد درس «العدوان» بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة، فربما قد يرجع العلاقات السببية لظهور هذه الاحداث إلى بعض أوجه الدراسة، أو المدرس، أو إلى فئات من الخصائص الشخصية للطلاب. ثم يحاول إيجاد العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات.

أما في حالة البحث الاثنوجرافي، فإن الباحث كي يدرس هذا الموضوع وحتى يحدد بعض أنواع العدوان المتكرر فالباحث عليه أن يضع (مع معاونية من الباحثين والملاحظين) بعض الأنماط المتوقعه من السلوك، كما يقوم الباحث بتدريب نفسه (وغيره من المعاونين) على الملاحظة ليكون حساسا، وماهرا في التسجيل بدرجة عالية من الثبات لهذه الاحداث (العدوان). والباحث عليه إيجاد فرصا سانحة وطرائق ملائمة للتسجيل والقياس. ولنفترض أن أحد زوجه العدوان أن طالبا يكره طالبا آخر. فهؤلاء الباحثون الذين يقومون بالملاحظة والتسجيل في حجرة الدراسة هم على وعى «حدسى» بأن ليس كل طالب يكره الطالب الآخر. التقاليد الموضوعية والتدريبات الاثنوجرافية توجه نظر الباحث أن يضع مثل هذه التحفظات جانبا. وفي نفس الوقت فإن الباحث الملاحظ المشارك لا يمكن أن يضحى بهذه المعلومات فهي مفيدة في فهم الواقع. على سبيل المثال كيف يضحى الباحث بمعلومات عن الفروق الدقيقة بين أحداث الكرْه المتشابهه. واقعيا فإن الملاحظ المشارك سيفهم أهمية أن يكون واعيا وفاهما لهذه العلاقات .. حتى يمكن له أن يقوم بعملية ديالتيكية بين معلوماته هو والواقع نفسه. والنشاط البحثي يهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات. وثمة وقفة هامة، إن عدم فهم معاني أحداث الكرة على سبيل المثال قد تسبب إساءة استخدام اللفظ (الكره) وقد تقلل من تقدير العلاقات الملاحظة أو تجاهل قوة المفاهيم والفروض المرتبطة باهتمام الباحث.

وما نريد أن نقوله هنا ببساطة : أن ثمة علاقة دائرية منذ البداية بين

معلومات الباحث الأولية وما يتضح به الواقع نفسه من معانى (S. Wilson 1977). ولابد أن يكون الباحث حاصلاً على بعض الفهم من البداية (فهما مبدئيا) حتى يمكن أن يفهم واقع الخبرة التى يدرسها (P. J. Odman) وتسمى هذه العلاقة الدائرية التى ينشأ من خلالها الفهم الحقيقى للموقف بدائرة التأويل.

ويمكن تشبيه الباحث الاثنوجرافى هنا الفنان التشكيلى الذى يبدأ العمل فى رسم لوحته بتصور مبدئى فى ذهنه. وما أن يبدأ فى العمل وتظهر أولى الملامح العينية على لوحته حتى يتفاعل معها ويعيد بناء تصوراته وفقا لتفاعله مع الموقف المعاش ... وتنتهى لوحته باشياء جديدة قد لا تتطابق مع تصوراته .. فى بعض جوانبها. وفى أحيان كثيرة قد تكون بعيدة تماما عما كان فى مخيلته. الباحث هنا فنان بهذا المعنى.

وفيما يتعلق بالمثال السابق (دراسة موضوع الكرة بين التلاميذ) – الذى نورده عن ستيفن ويلسون (S. Wilson 1977) – فإن الباحث الانثوجرافى عليه أن يكون واعيا بالحدث الذى يدرسة ومنظورات المشاركين فى الحدث وأى من هذه المنظورات ذات صلة بالموقف المدروس :

** كيف يدرك المشاركين الفاعلون الحدث (الكاره .. المكروه .. المدرس .. الملاحظ .. المشاهد) ؟

** هل يرون فى هذا الحدث (المحدد) عدواناً؟

* هل يتفق الكاره والمكروه على نفس المعنى؟

ويمكن أن يتضح بعد ذلك – على سبيل المثال أن الحدث الذى نركز عليه ليس عدوانا .. كيف؟

** قد يكون فعلا عاطفيا متبادلا.

** قد يكون جزءاً من معايير الثقافة الفرعية (على سبيل المثال، يميل بعض الشباب الأمريكى من السود فى سن المراهقة إلى ضرب

بعضهم على الذراع والكتف كتعبير ايضاحي عن القوة والفرح
وليس من قبيل العدوان).

** قد يكون ذلك نوعا من جذب انتباه المعلم والاخلال بنظام الفصل وليس عدوانا موجها ضد شخص معين.

وحتى لو كان الحدث عدوانا، فقد تكون هناك خلافات جوهرية لابد من فهمها :

** قد يكون الحدث أوليا، أو يكون تكرارا لأحداث سابقة ولا يرتبط بالضرورة بمكان وزمان معينين.

** قد يكون الحدث جزءاً من العلاقات الشخصية بين طالبين، أو قد يكون في إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية كالعداء بين طائفتين أو بين جماعات اجتماعية متنافره تاريخيا.

المثال السابق يبين أن هناك جوانب كثيرة جداً من السلوك الإنساني داخل المدرسة – وخارج المدرسة – يجب فهمها من منظور المشاركين الفاعلين في الموقف أنفسهم. والباحث الاثنوجرافي عليه أن يفهم هذا المنظور فهما جيدا. وذلك من خلال الاستماع إلى تعبيرات المشاركين – تلك التعبيرات المنسابة في الموقف والمعبرة عن منظوراتهم. ويقول أحد الاثنوجرافيين «يجب أن نتعلم الآخرين». فالباحث ينبغي أن يسأل الفاعل في الموقف أسئلة كثيرة حتى يصبح عارفا بلزماته اللفظية emic، أي المقولة التي يعبر بها دائماً عن شئ متكرر عنده (Ibid : 265).

ويجب التنبية هنا، من وجهة نظر نقدية هامة، ونحن في صدد ابراز أهمية فهم منظور المشارك الفاعل في الحدث نفسه، أن ما نطلق علية المعاني أو المنظور – الذي نسعى إلى فهمه – قد لا يكون في وعي المشاركين أو بعض منهم، لكن ثمة مشاركا واحدا على الاقل يفعلها – أي يشارك في الحدث – بوعي . والعمل الدؤوب والملاحظة المشاركة المنظمة

والمنتظمة التي يقوم بها الاثنوجرافى كفيلة للوصول إلى ما يسعى إلى فهمه. والاثنوجرافى النقدى هو الذى يهتم بمسألة تغيب الوعى فى القضية التى يدرسها، فالاثنوجرافيا النقدية تضع الباحث فى موقف فريد لفهم هذه القوى المحيطة المتشابكة مع سلوك الباحث وتؤثر فيه.

وثمة مسلمتان هامتان لا ينبغى أن يغفلهما الباحث الاثنوجرافى النقدى عند دراسته لمنظور المشاركين فى الموقف والقوى المؤثرة فيه والمتفاعله معه :

١ – أن السلوك الانسانى يتأثر بالسياق الذى يظهر فيه ومن خلاله. فالباحث الذى يحاول أن يرى المشاركين الفاعلين – موضوع الدراسة – خارج المكان والزمان الذين يعيشون فيه فإنه يحاول نفى هذه القوى الفاعله، ولن يؤدى ذلك إلا إلى تدمير فهم الباحث نفسه (T. Popkewitz 1981 : 12).

٢ – أن السلوك الإنسانى غالباً ما يكون له معنى أكبر من واقعة الملاحظ، فالباحث الذى يسعى إلى فهم السلوك يجب أن يتعلم المعانى الصريحة والضمنية للمشاركين فى الحدث أو الموقف، ويجب أن يفهم السلوك من المنظور الخارجى والداخلى (M. mehan 1978 : 61).

إن الافتراض الاساسى الذى تقوم عليه البحوث الاثنوجرافية أن الافراد لديهم بنية معانى أو بنى من المعانى التى تحدد كثيرا من سلوكياتهم. والباحث الاثنوجرافى يهدف الى الكشف عن هذه البنى : ما هى ؟ وكيف تنمو؟ وكيف تؤثر فى السلوك بطريقة شاملة؟ والباحث النقدى هو الذى يستمر فى الأسئلة : لماذا تكونت هذه المعانى أو هذه المنظورات فى الزمان والمكان وعلى النحو الذى هو عليه؟ وما القوى المؤثره الفاعلة والمتفاعلة مع هذه المعانى؟

٢- الاثنوجرافيا النقدية نشاط بحثى يهتم بالتنظير :

المدخل الاثنوجرافى الضيق ابتعد عن النظرية والتنظير. لذلك تجاهل

المفاهيم والمسلمات المرتبطة بالموقف - موضوع الدراسة - التى تنشأ خلال دائرة التأويل. ونحن نهتم هنا من منطلق نقد أن يدخل الباحث الى الموقف متسلحا بالنظرية. فالباحث لا يجرى البحث أو يقوم به وعقله صفحة بيضاء. فاللغة على حد قول «ويلسون» هى نفسها عامل محدد حيث تمده بفئه من الأدوات والمفاهيم، وكذلك الخبرات السابقة تؤثر أيضا على ملاحظة الباحث وفكره. وظهور المفاهيم والافكار الأساسية خلال النشاط البحثى هو ما يساعد فى تكوين النظرية. والنظرية سند لتحقيق الموضوعية. والموضوعية هى التوصل إلى الفهم الداخلى - أعنى المنظور الداخلى للفاعل المشارك فى الموقف.

وقضية النظرية هنا ترتبط بقضية المنظور فى الخاصية السابقة. فالنقدية لا تغفل النظرية ولا المنظور ... وتدرك أشكالية العلاقة بينهما.

فى الصفحات السابقة طلبنا من الباحث أن يميز نفسه عن المشاركين فى الموقف موضوع الدراسة وأن يتعاطف معهم فى نفس الوقت. ونفس الشئ نطلبه من الباحث فيما يتعلق بالاختيار النظرى. فلكى يحقق الباحث الاثنوجرافى النقدى هذين الشيئين معا، الاختيار النظرى واكتشاف المفاهيم ذات الصلة من الموقف نفسه، نطلب من الباحث أن يعلق بوعيه الكامل كل المفاهيم المسبقة لديه، وأن يضعها - كما يقول الفينومنيولوجيون - بين أقواس، حتى تتكون الخبرات وتتضح مفاهيم الموقف. البحث الاثنوجرافى النقدى هو فى صميمه تفاعل ديالكيتيكى بين الباحث والموقف موضوع الدراسة. فكما أن الافراد الفاعلين فى الموقف لديهم معانى ويتعاملون من خلال منظور ذاتى داخلى، تنمو المعانى فى داخله وتتعدل، كذلك الباحث لديه معانى ومنظور داخلى فى الموقف البحثى، ويتحقق التقارب بينهما من خلال فعل البحث نفسه.

وفى نفس الاتجاه نجد «لاتز» و «رامزى» ينتقدان ما يروج له بعض الاثنوجرافين القادمين من حقل الانثروبولوجى بأن الاثنوجرافيا يجب أن

تبتعد عن النظرية ... وأن الاثنوجرافى لا يأخذ مفاهيمه إلا من الحقل. ومن وجهة نظر «لانز» و «رامزى» أن مثل هذا التصور الاثنواجرافى الضيق يجعل الاثنوجرافيا عملا امبريقيا مسطحا لا يختلف عن الامبريقية الاحصائية فى شئ. كما أنه يحرم العمل البحثى من التراكم المعرفى الانسانى. ويقولان :

«ليس من المتوقع أن يكون الفرد (الباحث) بدون مفاهيم على الاطلاق تدفعه إلى رؤية أشياء. فلو أن فردا ما يدرس نظام التربية فإنه من المفترض أن تكون لديه بعض التجارب مع هذا النظام وبعض المفاهيم والنظريات عنه. إنه من الصعب أن نعتقد أن باحثا يذهب إلى ميدان البحث دون تحيز مفاهيمي، وحتى لو افترضنا أنه يمكن ذلك، فإنه سوف لا يكون في وضع أفضل.

(F. W. Lutz & M. A. Ramzey 1973 350)

ويسير «مالينوفسكى» فى نفس الاتجاه. فيوضح أنه بدون الفهم النظرى للمشكلة يصبح من المستحيل أن نقوم بملاحظة ذات صلة بالمشكلة. والنظرية الامبريقية)العلمية) للواقع من وجهة نظره ضرورية جداً ... فهى بمثابة خريطة للملاحظة ... ومراجعة لها فى نفس الوقت) .

(Malinowski 1935 : 465. وهذه النظرية الامبريقية عند مالينوفسكى هى أسماها «جلاسر» و «ستروس» النظرية الأساس التى ينطلق منها أى باحث (Glasser &m Strauss 1976).

ومما سبق يتبين أهمية الأساس النظرى الذى تؤكد عليه النقدية. كما يتبين مما سبق أيضا امكانية التمسك به وفتح الباب أمام النظرية والتنظير فى العمل الاثنوجرافى. حقيقة أنه من الخطر العظيم الدخول إلى البحث مع

فروض جاهزة لإقرار قبولها أو رفضها... فذلك يجعل من البحث عملية انتقائية للظواهر الملاحظة. لكن ما نتكلم عنه حول التسلح بالنظرية أمر يختلف تماما. فالنظرية في الاثنوجرافيا النقدية جزء لا يتجزأ من دائرة التأويل حيث يبدأ الباحث بالخبرات السابقة والمفاهيم النظرية وما أن يبدأ في البحث حتى تبدأ أفكار أخرى في التكوين .. ومن خلال تفاعل ديالكتيكي كما ذكرنا سابقا ... ومن خلال حالات وملاحظات شاذة ليست مسايرة للمعلومات يبدأ الباحث في تصحيح أفكاره سواء كانت مسبقة أو مشتقة من الحقل نفسه في مراحل عمل سابقة .. وتستمر عملية النمو والتوليد .. حتى يتم اقتراب الباحث – من المشاركين في الحقل نفسه ... ويكوّن الصورة العامة لمنظورهم عن عالمهم وخبرتهم اليومية.

إن الباحث الذي يعتقد أنه خالي من التحيز المفاهيمي ... إما أنه جاهل نفسه ... وإما أنه أعمى ويسير بمفاهيم غير واعية. وفي نفس الوقت نؤكد أن الاثنوجرافي المسلح بالنظرية ويسعى إلى وجود حالات جانحة .. غير مسايرة لما في رأسه .. لا يقفز على الواقع ولكن لديه مفاهيم تساعده على رؤية الواقع. ومرة أخرى الباحث الاثنوجرافي فنان .. يتفاعل مع عمله بإبداع – من خلال دائرة التأويل الديالكتيكية.

٤- الاثنوجرافيا النقدية بحث عن القواعد الحاكمة:

الدراسة النقدية هي دراسة تحليلة شاملة للسلوك في الاحداث المتدفقة – الخبرة الإنسانية. وهذا المدخل على هذا النحو يعني تحولا من البحث عن نمط السلوك الاكثر ظهورا أو الأكثر تسيداً – كما هو موجود في الاثنوجرافيا التقليدية – إلى تحليل الوحدة الكاملة للتفاعل بين المشاركين في الاحداث الاجتماعية. والتدفق الكامل للنشاط يسجل بأحدى وسائل التسجيل في شرائط الفيديو أو السينما. وتقسم الاحداث في وحدات فرعية، تقسيما هرميا تتابعيا يساعد على استمرار التحليل حتى يصل الباحث إلى فئة القواعد الحاكمة التي تصف بشكل تام عملية بناء الأحداث (Mc Dermot 1976).

ويسمىّ ميهان هذه القواعد الحاكمة بالقواعد المكونه أو البانية Constitive Rules . ويشبهها بقواعد اللغة Gramer ، شريطة ألا نخلط بين استعمال المصطلح هنا واستعماله في التحليل اللغوى (M. Mehan 1978 : 37).

ونحاول توضيح وشرح فكرة «ميهان» . فقد تأثير لفيف من الاثنوجرافيين القادمين من التقاليد الاثنوميثودولوجية ومن بينهم ميهان نفسه، بنظرية «شومسكى» المعروفة فى علم اللغة بالقواعد التوليدية التحويلية Generative Transformation Grammar . وهى تشير إلى أن المتحدثين لديهم القدرة على توليد عدد لا محدود من الجمل التى تعد صحيحة من ناحية القواعد اللغوية . وهذا يرجع إلى استنادهم إلى بناء عميق، أى إلى مجموعة من قواعد اللغة . ويستطيع المتحدث أن يولد وأن يفهم العبارات الصحيحة لغويا من خلال هذا البناء العميق . ويتم تحقيق ذلك عن طريق قواعد تحويليه تكون جزءاً من هذا البناء العميق ويشار إلى العبارات التى يتم توليدها فى موقف المحادثة على أنها أنماط للبناء السطحى – وذلك فى مقابل القواعد التحويلية التى هى البناء العميق (أنظر زينب شاهين ١٩٨٧ : ٩٨) .

والتشابه الذى يقصده ميهان قائم فى أن القواعد الحاكمة عنده تساعد الافراد على تمييز السلوك المناسب فى المواقف الجديدة، وذلك من خلال تحديدهم للمعايير المناسبة للمواقف . وهذه المعايير هى ما تقارن بالأبنية السطحية عند شومسكى . أما بنية هذه المواقف الاجتماعية نفسها – التى نتوصل إليها بالتفسير التأويلى – وهى ما تقارن بالبناء العميق – الذى يكتسبه الفرد من خلال امتزاجه باللغة . وبعبارات أبسط نقول: أن هناك فى كل موقف بناء عميق (القواعد الحاكمة) يستمد منه الشخص عناصر متغيرة تمكنه من أداء الأفعال فى إطار المعايير الاجتماعية (البناء السطحى) التى يتطلبها الموقف .

وقد نزيد الأمر إيضاحاً بمقارنة ما يقوله ميهان عن القواعد الحاكمة فى الموقف الاجتماعى بالقواعد التى توجد فى لعبة الشطرنج . فثمة قواعد

معروفة لتحريك القطع (هي هنا البناء العميق) ... أما عملية اللعب نفسها وابتكار اللاعب لعمليات تحريك القطع – حسب معايير أو مقتضيات الموقف – بحيث نعتبرها لعبة صحيحة – هي هنا البناء السطحي.

ونعود بعد هذا التوضيح إلى ميهان مرة أخرى. إن هدف التحليل الاثنوجرافي – أو بالأحرى التفسير التأويلي – عنده هو إنتاج «القواعد» التي تفسر بنية الأحداث الاجتماعية (M. Mehan, op. cit., 37) وإذا كانت وحدة التحليل في نظرية شومسكي هي الجملة، فإن وحدة التحليل عند ميهان هي الحدث نفسه. فاعتبار الجملة هي وحدة التحليل تحيلنا إلى دراسة فردية سيكولوجية في طبيعتها. لكن اعتبار الحدث هو وحدة التحليل يدفع بالبحث لينتقل إلى الظاهرة في عمقها الاجتماعي التفاعلي. فالجملة ظاهرة لغوية اجتماعية، بينما الحدث هو جماع من السلوك اللفظي وغير اللفظي يظهر في ظروف عملية (Ibid).

وهذه النقطة التي أثارها «ميهان» هامة جداً في توضيح ثلاثة أمور أساسية من المنظور النقدي، وهي:

الأمر الأول، يجب ألا ينخرط الاثنوجرافي النقدي في التحليل اللغوي إلا بالقدر الذي يدخله إلى فهم الحدث الاجتماعي. فالوصف الاثنوجرافي ليس وصفًا لغوياً، إنه بالأحرى وصف لحدث اجتماعي فهناك من الاثنوجرافيين الاثنوميثودولوجيين قد أسرفوا في التحليل اللغوي ومن ثم كانت أبحاثهم أقرب إلى ميدان اللغويات أو السيكولوجي منه إلى علم اجتماع التربية.

أما الأمر الثاني، فإن التفرقة بين البنية السطحية والبنية العميقة للموقف تجعلنا نفرق بوضوح بين نوعين من الاثنوجرافيا: النوع الأول، الاثنوجرافيا التقليدية كما تظهر في أبحاث كثير من الانثروبولوجيين، وهي الاثنوجرافيا التي تدور تحليلاتها على مستوى البناء السطحي في الموقف

الاجتماعي – مستوى السلوك الظاهر والمعايير المنظمة له. أما النوع الثاني فهو الاثنوجرافيا التي ندعو إليها هنا – الاثنوجرافيا النقدية التي تتعامل مع البناء العميق في التفاعل الاجتماعي. لأنه بدون فهم البناء العميق وما به من قواعد حاكمة لا يمكن أن نربط بين الأحداث في المواقف اليومية (عالم الظواهر الصغيرة) والبنى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع بوصفها بنى قاهرة (عالم الظواهر الكبيرة). فالقواعد الحاكمة، كما أنها تشكل الموقف التفاعلي، فإنها هي نفسها قد تكونت في إطار الظروف التاريخية الاجتماعية في المجتمع الكبير. وهذا ما يجعل من الاثنوجرافيا عملاً نقدياً، كما سنوضحه فيما نعرضه من نماذج توضيحية فيما بعد.

أما الأمر الثالث، فإن توجيه البحث الاثنوجرافي النقدي إلى تفسير بنية التفاعل وصولاً إلى فهم القواعد الحاكمة – يجعلنا قادرين على التفرقة بين نمط العلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي الإنساني. فيقول بوبكويتز أن فكرة صنع القواعد لدى أصحاب العلوم التأويلية – الاثنوجرافية تقابل فكرة صنع التعميمات شبه القانونية في العلوم الامبريقية الوضعية. ومدخل القاعدة الحاكمة هو الذي يميز الحياة الاجتماعية من النشاط الفيزيقي، حيث يوضح أن الطبيعة المتفردة للوجود الإنساني إنما توجد في الرموز التي يستخدمها الناس في تبادل معاني الأحداث اليومية وتأويلها. أما بالنسبة للذرة أو الجزئ في الطبيعة فإن لغة الثقافة لاتعني شيئاً. إن أي علم إنساني ينبغي أن يركز على الطاقة المتفردة للإنسان في خلق واستعمال الرموز (T. Popkewitz, 1981: 19).

وهذه الواقعة تثير كذلك اشكالية البحث في العلوم الاجتماعية. فإذا كان لكل جماعة اجتماعية – موضوع الدراسة – قواعد حاكمة يراد الكشف عنها، وإذا كان كل باحث ينتمي إلى جماعة علمية – كما أوضحنا سابقاً – وأن لكل جماعة علمية قواعدها الحاكمة لما تقوم به من نشاط علمي ... فالمشكلة هنا: أي قواعد إذن يتبعها الباحث وينهجها؟ هذه الإشكالية ليست مثارة في

نموذج العلم الطبيعي حيث الباحث مستقل عن الظاهرة موضوع الدراسة التي يعتبرها موجودة أمامه هناك. أما نموذج العلم النقدى أو التأويلى فإنه يقرر أن الحقيقة نتاج اجتماعي. ومن ثم وضحت الاشكالية أمامه. والحل الذى قدمناه من خلال الفكر النقدى لهذه الاشكالية هى ما أسميناه فى الصفحات السابقة «دائرة التأويل الدياليكتيكية». الباحث يبدأ البحث من خلال فهم جدلى للظاهرة فى الواقع الحى .. ويدور الجدل والحوار بين الباحث والواقع حتى يستقر الفهم وفقًا لمعايير الموقف المدروس. ولعل فى الصفحات القادمة مزيداً من النقاش حول هذه المعايير. (See, P. Winch, 1985)

٥ - الاثنوجرافيا النقدية بحث لما بين - الذاتية:

ثمة اتفاق شديد بين التقاليد الفينومينولوجية والتفاعلية الرمزية والاثنوميدولوجية على أن الحياة الاجتماعية تتشكل وتستمر من خلال التفاعل الرمزى بين المشاركين فى الموقف (Winch 1971, Shutz 1973, Cicouril et. al., 1974, Becker 1970 and Garfinkle 1967) ومن خلال تفاعل الناس تصنع القواعد وتكرس لتحكم الحياة الاجتماعية.

وفكرة الاهتمام بصنع أو اكتشاف القواعد الحاكمة فى الموقف تجعلنا ننتقل إلى القول بأن التحليل أو التفسير التأويلي هو تحليل أو تفسير للأحداث فى المواقف الاجتماعية. والمواقف الاجتماعية ذاتها هى تفاعل رمزى. معنى ذلك أن التحليل يتجه إلى التفاعل والتفاوض فى الموقف الاجتماعى – الذى من خلاله يتبادل الناس عملية تحديد (تعريف) التوقعات حول السلوك الممكن والملائم. ويوضح ذلك «بوبكوبتز» بقوله أنه لايمكن أن نتحدث عن دور المدرس – على سبيل المثال – فى شكل مجرد أو موضوعى. ذلك أن المعاني والقواعد التي تحكم هذا الدور السلوكى إنما تنمو وتتأكد بقدر اشتباك الناس فى أنشطة التدريس. فدور المعلم فى مدرسة ثانوية فى مدينة كبيرة قد لايكون هو نفس دور المعلم فى مدرسة ابتدائية فى بيئة ريفية. ففى كل من الموقفين المتشابهين نجد السلوكيات، والتوقعات

والمطالب التي وضعت على المدرسين تختلف. وأهم من هذا كله سنجد أن التفاوض حول أسس السلطة في دور المعلم في كل من الموقفين يتم بطريقة مختلفة. (Popkewitz 1981: 10 - 11)

ما يقصده «بوبكويتز» في حديثه السابق هو إجلاء فكرة أن دور المعلم كحقيقة موضوعية داخل المدرسة إنما يتحدد من خلال التفاعل الاجتماعي في الموقف المعاش. ولايفهم الدور إلا من خلال فهم المعاني وفهم السياق الاجتماعي الذي يتم فيه الموقف. وما يقوله «بوبكويتز» عن دور المعلم يقوله «ميهان» عن جميع الحقائق الاجتماعية الموضوعية داخل المدرسة: الانحراف، التنافس، التحصيل الدراسي، مستوى الذكاء ... إلخ. فهذه الحقائق جميعها – بالنسبة لميهان (Mehan, op. cit.) – إنما تتحدد كذلك من خلال تفاعل المدرسين والتلاميذ والمديرين .. وهكذا. وكلما تفاعل الناس فإنهم يحددون (أو يعرفون) سمات الأفراد التي توصف بالذكاء أو التحصيل، ويضعون المقولات التي تصف هذه السمات. إن هدف التحليل – أو التفسير التأويلي – للمواقف الاجتماعية هو فهم «ما الذي تحكمه القواعد الاجتماعية؟»، «وما الذي توجه إليه استعمال هذه المقولات الاجتماعية؟».

وإذا كانت القواعد الاجتماعية تتكون من خلال التفاعل، فهي في نفس الوقت نماذج معرفية معتمدة - في الموقف الاجتماعي - تقود الأفعال والممارسات والبنى الاجتماعية، وتمكن الناس ليتقبلوا ويفهموا توقعات ومتطلبات الموقف المعاش.

والقول بنمو القواعد والمقولات الاجتماعية خلال موقف التفاعل الاجتماعي إنما يتضمن فكرة «البين – ذاتية» Intersubjectivity (أو كما يطلق عليها البعض بين الذوات) . فما هو واقعي وحقيقي إنما هو كذلك بسبب الاتفاق المتبادل بين المشتركين في الموقف (Peter Wood 1983: 11). والموضوعية ليست قانوناً يحكم الأفراد إنما هي نتيجة إجماع بين الذوات ظهر خلال التفاعل الاجتماعي (Ibid) . فموضوعية درجات ذكاء الأفراد

وفقاً لأحد الاختبارات إنما تكمن لا في الصفات الفطرية لهؤلاء المفحوصين، ولا في الاختبارات نفسها - مهما قيل عن دقتها - إنما تكمن في ذلك الاتفاق الاجتماعي الذي يمكن الناس من تفسير نتائج الاختبارات بطريقة معينة والموافقة على صدق هذه الاختبارات.

ومفهوم بين - الذاتية يشير إلى نظام علاقات بين الأفراد كذوات - يتم من خلال التفاعل بينهم - ويترسخ خلاله قواعد ومقولات. وفهم هذا النظام من العلاقات وما ينطوي عليه من قواعد ومقولات يجعلنا أكثر فهماً لما يطلق عليه ميهان مفهوم «البنية العميقة» الذي أشرنا إليه من قبل .. ولما يطلق عليه «هوسرل» «العادات الراسخة» التي مرت عليها قرون طويلة في فكر الجماعة. وطبعتها في الأذهان حتى أصبح الأشخاص يمارسونها دون تفكير.

والدراسة الاثنوجرافية النقدية هي المؤهلة لفهم حالة الاتصال في حجرات الدراسة وفهم القواعد وتحديد المقولات الحاكمة .. الراسخة بين - الذوات: كيف يفكر أعضاء حجرة الدراسة في الموقف؟ كيف يستعملون اللغة؟ كيف يصنعون المعاني والرموز المشتركة التي تهيئ لهم حياة جماعية مشتركة؟ كيف يصنعون المثال الذي يحكم تصرفاتهم وفي نفس الوقت يمكنهم من التواصل في حياتهم الاجتماعية؟.

٦- الاثنوجرافيا النقدية تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجاً اجتماعياً:

الحقائق التي نتوصل إليها هي جزئياً نتاج عملية التمييز الذي يتم خلال التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة اليومية. ولايعني ذلك أن الحقيقة ذاتية أو خيالية. فما نعنيه هنا بهذا القول - كما يوضح «بريدو» و «فينبرج» - أن الحقيقة بناء اجتماعي يرتبط بـ / أو يقوم على مخطط رمزي محدد (E. Bredo & W. Fenberg 1985: 115). والمخطط الرمزي هنا، هو بنفس المعنى الذي أوردناه في قبل في الصفحات السابقة، يعني فئة من المصطلحات والمفاهيم والرموز والتوصيفات التي تطبق على الحقيقة: وهي

جميعها معانى بين – ذاتية تفاوضت عليها الجماعة واتفقت خلال تفاعلاتها الاجتماعية اليومية .. حتى صارت راسخة ومسلم بها.

معنى ذلك أن الحقائق تختلف فى معانيها من اتفاق إلى آخر، أو بالأحرى من مخطط رمزى إلى آخر. فدراسة سلوك مثل التصويت أو الزواج أو الإنجاز أو الانتحار إنما فى إطار «الاتفاق» أو سلسلة المعانى والتعريفات والمفاهيم الراسخة فى منظور الأفراد – والتى تواضعت الجماعة عليها واتفقت.

فالدعوة إلى «مراجعة أحد الدروس» داخل الفصل – على سبيل المثال – قد تعنى أشياء مختلفة. وتحديد معناها لايرتبط بفرد، ولا بخصائص مجموعة أفراد، ولايرجع إلى افتراضات. فلا يمكن تحديد معنى هذه الدعوة «مراجعة أحد الدروس» إلا فى إطار المخطط الرمزى الذى تتم من خلاله عملية المراجعة. ولايتم ذلك إلا من خلال وضع الدعوة فى إطار العلاقات الاجتماعية بين الفاعل الفرد – صاحب الدعوة – ومن يوجه إليهم الفعل أو السلوك (أى الدعوة). وبمجرد معرفة الدور الذى يقوم به صاحب الدعوة إلى المراجعة والدور المقابل المضاد الذى يواجهه حينئذ سنتعرف على المخطط الذى من خلاله يؤدى السلوك. وذلك مثل اللاعب فى مباراة كرة قدم أو سلة، لايعرف كيف يتصرف صحيحاً إلا إذا عرف المخطط الذى فى ضوئه يتم اللعب من قبل الآخرين.

فإذا أخذنا دعوة المعلم فى إطار مخطط غير المخطط الذى تتم فيه كحدث فهنا يحدث الخطأ مهما كانت الوقائع اللفظية «مراجعة الدرس» واضحة. ذلك أن معرفة على أى نحو تؤدى وكيف تتم المراجعة ووفق أى ترتيبات؟ هى أسئلة تحتاج إلى معرفة المخطط الرمزى الذى سيتم فى إطاره الفهم – أو سوء الفهم على السواء.

إن هذا المخطط الذى تكلم عنه «بريدو» و «فينبرج» هو معانى بين ذاتية. أو كما يصفها تايلور ليست مجرد معانى شائعة يملكها كل فرد فى جماعة..

إنما هي بالأحرى مرجع كوني مشترك .. أو بلغة أخرى إطار مرجعي مشترك يمثل هوية مجموعة من الناس. ويسميها تايلور Common meaning (Charles Taylor, 1985: 155 - 157) ويسميها شوتز Common World. فحينما نقول «التلميذ الشاطر» فالسؤال يثار: على أي نحو يفهم معنى الشطارة؟ هل التلميذ الشاطر هو الذي يحصل على أعلى الدرجات؟ هل هو المتفوق في الأنشطة؟ هل هو الفهلوي الذي يخلص نفسه؟ إلخ. لايفهم معنى الشطارة إلا بالرجوع إلى المخطط الرمزي «البين – ذاتية» للجماعة. وقس على ذلك معاني كثيرة كقولنا «الناس متساوون» : متساوون في ماذا؟ .. وعلى أي نحو؟ ومن هم المتساوون؟

ونلفت النظر هنا إلى أن ما يقصده «تايلور» بالمعاني المشتركة أو ما يقصده «شوتز» بعالم الحياة المشترك ليس مسألة اتفاق مجتمعي Consensus نتوصل إليه بطريقة العلم الامبريقي من خلال تجميع استجابات كل أفراد الجماعة وحساب الدرجات الكلية لمجموع الاستجابات. إن المعاني المشتركة البين – ذاتية – لانتوصل إليها إلا من خلال فهم منظور الأفراد – كما تحدثنا عن ذلك من قبل.

والمعاني البين – ذاتية، نجدها متجسدة في اللغة. فعلى سبيل المثال كما يوضح «بريدو» و «فينبرج» – نجد في الثقافة الأمريكية أن المعاني البين – ذاتية متجسدة في تعبيرات لغوية مثل كلمات .. الفردية .. والتصافق (أي عقد الصفقات) .. والمنفعة المتبادلة. والفرد الأمريكي حينما يفكر إنما يفكر من خلال هذه المنطلقات اللغوية، وحينما يبني مؤسساته إنما يقوم بذلك من خلال هذه المنطلقات أيضًا. فإذا نظرت إلى الواقع الأمريكي ستجد أمام ناظريك هذه المنطلقات وقد تجسدت .. فأمامك صفقات، ومنافع متبادلة.

معنى ذلك أن المخططات الرمزية (المعاني بين – الذاتية) بانية للفكر، والنشاط اليومي، والمؤسسات الاجتماعية. ويقول تايلور:

«فبدون مفاهيم الفرد .. والسوق .. والعقد لم يكن لنا أن نتوصل إلى ذلك النوع الذي نعيشه من المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التي بنيناها. وفى نفس الوقت فإن هذه المفاهيم تتجسد فى ممارسات عينية فى البيع والشراء والتعيين وانهاء الخدمة .. وكلما تعلم الناس القواعد والمعانى «البين - ذاتية» فإنهم يتعلمون أنماطا معينة من العلاقات الاجتماعية..» (Charles Taylor, op. cit. : 163).

معنى ذلك أننا حينما نود أن نتعرف على المعانى بين – الذاتية لايجب أن نكتفى بدراسة منظور الأفراد. فهذه المعانى إذن ليست مجرد الأفكار التى نجدها فى رؤوس الناس، بل بالأحرى، موجودة هناك فى الممارسات نفسها. والممارسات ليست مجرد مجموع أفعال الأفراد، أنها حالة العلاقات الاجتماعية ... والأفعال المتبادلة (Ibid).

وفى ضوء ما قدمه «تايلور» و «بريدو» و «فينبرج» فإن الاثنوجرافيا النقدية التى تهدف إلى التوصل إلى ما يطلق عليه ميهان «البنية العميقة» (القواعد والمقولات الحاكمة، أو المخطط الرمزى) فى حجرة الدراسة أو المدرسة، إنما يجب أن تتجه إلى تحليل التفاعلات الاجتماعية والفكرية ولغة الخطاب داخل حجرة الدراسة. فذلك ما يمدنا بفهم البنية العميقة داخل سياق التفاعل لكل من المحتوى والعملية التعليمية.

وما تقدم يساعدنا أيضاً على إلقاء مزيد من الضوء على فكرة التفاوض داخل حجرة الدراسة. فالأطراف المشاركة فى الموقف التفاوضى داخل حجرة الدراسة يأتون وكل منهم يحمل فى رأسه أفكاراً وعقائداً واتجاهات (منظور) ويعتقد أنها أفكاره ومعتقداته هو حتى ولو شاركه فيها آخرون. وكل

الأطراف تناضل خلال تفاوضاتهم اليومية من أجل أن يحقق كل طرف ما لديه من معتقدات. ولكن ما لم يتم إحضاره إلى موقف التفاوض هو فئة القواعد والمقولات الحاكمة البانية للنشاط التفاوضي - تلك التي تشكل الخصائص الجمعية للجماعة والمجتمع نفسه - قبل أن يدخل أي فرد في أي موقف تفاوضي. فالقواعد والمقولات الحاكمة إذن ليست ذاتية. ونكرر، وليست خاصية لفرد أو مجموعة من الأفراد. إنها بين ذاتية. أو بالأحرى نظام أو منظومة اجتماعية ينشط الأفراد خلالها.

وهذا المعنى النقدي لمفهوم القواعد الحاكمة، الذي يساعدنا على تخطي المفهوم الذاتي الفينومينولوجي والاثنوميثولوجي ويستوعبه في نفس الوقت هو الذي يرسي الأساس النظري الذي من خلاله نستطيع الربط بين التحليلات الاجتماعية على المستويين الكبير والصغير .. كما يتبين ذلك في النقطة القادمة.

٧- الاثنوجرافيا النقدية دراسة للوقائع الصغيرة والبنى الكبيرة:

حاولنا على امتداد الصفحات السابقة أن نقدم فهماً نقدياً لمجموعة من المفاهيم ظهرت أساساً في إطار تقاليد العلم الرمزي في اتجاهاته الثلاثة: الفينومينولوجي ، والتفاعلية الرمزية، والاثنوميثودولوجي. وهي مفاهيم: القواعد الحاكمة، والتفاوض، والبين - ذاتية. وأعدنا بناء فهمها باعتبارها منتجات اجتماعية تمت خلال منظومة التفاعل الاجتماعي لجماعة محددة، ونراها في نفس الوقت متجسدة في ممارسات أفرادها وبانية لمؤسساتهم الاجتماعية. ووجهة النظر هذه تمهد الطريق كما بينا إلى بناء نشاط بحثي اثنوجرافي نقدي يربط واقع الحياة اليومية داخل المدرسة بالخصائص البنيوية في المجتمع.

وثمة مفهومان آخران هامان من داخل علم اجتماع التربية النقدي: وهما مفهوم الاستقلال النسبي للمدرسة، ومفهوم المقاومة في التفاعلات

الاجتماعية المدرسية. وكلا المفهومين يعتبران هامين في بناء المدخل الاثنوجرافي النقدي الذي نسعى إليه.

أما مفهوم الاستقلال النسبي للمدرسة فقد أخذه مايكل آبل عن «بيير بيرديو» (حسن البيلاوي، يونيو ١٩٨٦) وقد استخدمه آبل في نقده للنظريات الراديكالية التي ترى المدرسة كأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة في المجتمع. وهي رؤية لاترى إلا هيمنة المجتمع الرأسمالي على المدرسة، وتتجاهل عملية النضال وعملية التناقض اللتان تتمان داخل المدرسة. فالتلاميذ من وجهة نظر آبل يأتون إلى المدرسة وهم يحملون ثقافتهم التي قد تشتمل على قيم واتجاهات قد تتناقض مع ثقافة الصفوة المهيمنة على المدرسة (M. Apple 1982: 83 - 84). وثقافة التلاميذ الخاصة بهم لاتمكنهم فقط من رؤية اللامساواة في قواعدها وفي تدثرها بالايديولوجية الرأسمالية لكنها أيضاً قد تمدهم بوسائل وأساليب مقاومة وتحدى نسق الضبط المهيمن داخل المدرسة وحجرات الدراسة (عبد السميع سيد أحمد ١٩٩٠).

والاستقلال النسبي للمدرسة يعني أن ثقافة المدرسة أو بالأحرى ما يدور داخلها لايتطابق تماماً مع ثقافة المجتمع. ومن ثم فما يفعله التلميذ داخل المدرسة لايتحتم تحتماً مطلقًا بالقوى الاجتماعية أو الثقافة السائدة. فالتلميذ ليس مجرد حامل للايديولوجية التي تنقلها المدرسة. والثقافة عملية حية. والتلاميذ قد ينشطون بابداع، وقد تأتي طرائقهم متناقضة في بعض الوجوه، أو في كثير منها، مع المعايير والاتجاهات التي تسود المدرسة (M. Apple 1982: 95).

أما مفهوم المقاومة فقد قدمه «هنري جيرو» في إطار نظريته عن مقاومة التلاميذ لعناصر الهيمنة داخل المدرسة. ففكرة الهيمنة في رأيه قد تجاهلت الفكرة القائلة أن الناس يصنعون تاريخهم بما فيه البنية القاهرة. فالتلاميذ داخل المدرسة ليسوا مجرد نتاج لقوى خارجية تعمل ضدهم. ويوضح أن:

> العملية التعليمية ليست مجرد نتاج لرأس المال، أو مجرد نتاج أفرزته المدرسة أو المدرسون المتسلطون الذين يعملون على إعدادهم لحياة المصنع. إن المدارس، بالأحرى تقدم حقلاً للصراع المعرفي، يتميز ليس فقط بما يوجد فيه من تناقضات ايديولوجية وبنيوية فحسب، بل أيضا بما فيه من مقاومة جماعية التلاميذ الذين يتفاعلون مع هذه التناقضات (H. Giroux 1981: 100)».

ويتفق جيرو مع آبل حول فكرة الاستقلال النسبي للمدارس .. فحياة التلاميذ داخل حجرات الدراسة تتمتع بقدر من الاستقلال الجزئي عن البنى الاجتماعية للنظام الرأسمالي.

غير أن آبل وجيرو لم يرفضا تمامًا فكرة الظروف والمحددات الاجتماعية الكبيرة القاهرة في المجتمع. ففهم الظروف البنيوية في المجتمع يمكننا من تحديد العلاقات الخارجية التي تعمل فيها المدرسة. إن آبل وجيرو يرفضان فكرة التحتيم الكاملة لكل ما يدور داخل المدرس بهذه الظروف البنيوية. فمثل هذه الفكرة تحول بيننا وبين أي فهم لما يدور داخل المدرسة.

ومن هنا فأفكار «آبل» و «جيرو» وغيرهما من النقديين، حول الاستقلال النسبي للمدرسة، والمقاومة، والصراع الثقافي، والثقافة المضادة، وصناعة التاريخ .. هي أفكار تصنع جسراً قوياً بين تحليلات الحياة اليومية داخل المدرسة وتحليلات النظريات الكبرى للبنى الاجتماعية التي تعمل من خلالها المدرسة.

ومثل هذا التوجه النظري يمكن أن يوجه البحث الاثنوجرافي وجهة نقدية ليجيب على أسئلة كثيرة تثار في إطار المفاهيم السابقة:

كيف نفهم ديناميات رفض التلاميذ ومقاومتهم داخل المدرسة،

ومقاوماتهم للمنهج الرسمي والمنهج الخفي على السواء، والخروج على قيم وثقافة المدرسة والمعايير المتوقعة؟ كيف نفهم «شلة التلاميذ» أو جماعة الرفاق التي تحولت إلى قوة دافعة داخل المدرسة وخارجها؟ كيف تبدع الشلة طرائقها التي تمكن أفرادها من خرق قواعد المدرسة؟ كيف تتم الاتفاقات بينهم .. وبين مدرسيهم .. وبين الإدارة؟

إن مثل هذه الأسئلة تفترض بالطبع اثنوجرافيا نقدية تسعى إلى الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية داخل المدرسة وتفسيرها تأويلياً في إطار السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل. اثنوجرافيا قادرة على تقديم الثقافة المصغرة .. ثقافة المدرسة .. وهي امتداد لثقافة المجتمع وتمديد لها في نفس الوقت». ونعتقد أن الخصائص السبع السابقة كافية متى توفرت لتأسيس مثل هذا المدخل الاثنوجرافي النقدي الذي نسعى إليه. ونجد في الجزء التالي من هذه الدراسة عرضاً لبعض نماذج بحثية Exemplers بهدف توضيح هذه الخصائص كنشاط عملي في ممارسات بحثية محددة.

رابعاً: نماذج لدراسات اثنوجرافية

ذكرنا من قبل أنه يمكن بسهولة التعرف على المسلمات النظرية والفروض الأساسية التي تقوم عليها أي منظومة علمية لجماعة (أو مدرسة) علمية معينة من خلال تحليلنا للخصائص الأساسية التي تتسم بها الأعمال البحثية التي تصدر عن أعضاء هذه الجماعة. وبنفس القدر نقول أن كل عمل بحثي يعتبر نموذجاً exempler يجسد افتراضات الجماعة أو المدرسة العلمية – التي ينتمي إليها الباحث – وتوجهاتها وتوقعاتها. وانطلاقاً من ذلك نجد أن من المفيد عرض مجموعة من النماذج البحثية التي تساعدنا على رؤية وتجسيد بعض التوجهات النظرية المختلفة في البحوث الاثنوجرافية – التي أشرنا إليها في الدراسة. وقد اتفقنا من قبل أن ثمة أنواعاً أو أنماطاً ثلاثة من الاثنوجرافيا كمدخل كيفي لدراسة المدرسة: الاثنوجرافيا التقليدية،

والاثنوجرافيا التأويلية الرمزية، والاثنوجرافيا النقدية – التى تسعى هذه الدراسة إلى تأسيسها والتعريف بها.

ونعرض فى هذا الجزء من الدراسة خمس دراسات: الدراسة الأولى كنموذج لنمط الاثنوجرافيا التقليدية. والدراسة الثانية كنموذج لنمط الاثنوجرافيا التأويلية الرمزية. والدراستان الثالثة والرابعة كنموذجين للاثنوجرافيا النقدية. أما الدراسة الخامسة فهى مخطط نظرى لدراسة حجرة الدراسة من المنظور الاثنوجرافى النقدى أيضاً.

١- الدراسة الأولى David Hargreaves 1967:

ودراسة ديفيد هارجريفز هذه من الدراسات المرجعية الهامة لكل مهتم بالمدخل الكيفى فى التربية. ونعتبرها نموذجاً للنمط التقليدى. وهو النمط الذى حددناه من قبل بأن تحليلاته لاتهدف إلى كشف القواعد والمقولات الحاكمة (البنية العميقة فى التفاعل)، بل تدور تحليلاتها حول وصف شبكة التفاعل فى ضوء معايير الموقف، (أى البنية السطحية للتفاعل).

انطلق «هارجريفز» من منظور المدرسة الوظيفية البنيوية فى علم الاجتماع لدراسة العلاقات الاجتماعية بين المدرسين والتلاميذ، وبين التلاميذ والتلاميذ داخل مدرسة ثانوية. واستخدم الباحث الملاحظة المشاركة والمقابلات والاستبيانات، واستغرقت الدراسة مدة عامين.

عالج «هارجريفز» أيضاً من نفس المنظور العلاقة بين المعلم والتلميذ. وجاءت تحليلاته فى إطار مفاهيم مثل: توقعات الدور، حرمان المكانة، النفوذ أو القوة. وقد بينت الدراسة من خلال المفاهيم السابقة أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم مؤثرة فى تحديد وضع الطلاب فى تشعيبات الفصول والمناهج والأنشطة الإضافية .. بل أنه يقرر أن أوضاع الطلاب تعتبر مؤشرات على اتجاهات المعلمين.

ما أمدنا به هارجريفز هو وصف للبنى الاجتماعية للمدرسة الثانوية، فى

ضوء المفاهيم الوظيفية البنيوية. وهذه البنى هى فى صميمها - بالنسبة له - تشكل السياق الاجتماعى الذى ينشأ من خلاله وبواسطته «تعريفات» الأفراد للموقف. ما يجب التأكيد عليه - هنا - وملاحظته أن تعريفات الموقف إنما تتم من خلال واقع المكانات والأدوار وعلاقات النفوذ بين شبكة الإدارة.

اهتمت الدراسة بشبكة العلاقات التى تكونت حول المفاهيم المذكورة، ولذلك سكت «هارجريفز» عن المقولات الحاكمة والقواعد البانية للموقف. فلم تنفذ تحليلاته إلى البنية العميقة الكامنة خلف شبكة العلاقات المنسوجة هذه حول الدور والمكانة والمعيار. ولم تبين الدراسة كذلك كيف يصنع أعضاء الموقف تعريفات الموقف. لقد جاءت عملية تعريف الموقف عنده كعملية تكيف مع المكانات والأدوار وما يحيط بها من تفاعل التوقعات والحرمان.

إلا أن الدراسة هامة فى أنها قد ركزت على البنى الموضوعية. فالدراسة تقول لنا إن التفاعل لايتم فى فراغ إنما يتم من خلال وبواسطة بنى قاهرة. وينقص من أهميتها أن التوجه الوظيفى البنيوى قد دفع بالنشاط البحثى إلى التركيز على ما تصنعه البنى القاهرة فى الناس فى حياتهم اليومية .. ومن ثم لم تلتفت الدراسة إلى ما يصنعه الطلاب كأفراد فاعلين فى الموقف.

يعبر هذا النموذج الاثنوجرافى التقليدى عن ذلك الخلل الذى حاولنا تسليط الضوء عليه: الناشئ من الانفصام بين التحليلات الكبيرة والصغيرة .. أو تركيز المتظور السيسيولوجى إما على البنى الكبيرة وتأثيرها فى الناس، وإما على التفاعلات اليومية واغفال البنى الكبيرة.

٢- **الدراسة الثانية** (Nell Keddie, 1971):

وتعتبر دراسة كيدى من الدراسات المرجعية كنموذج للبحث الاثنوجرافى التأويلى الرمزى. وكثيراً ما تصنف أعمال هذه الباحثة فى إطار الاتجاه الفينومينولوجى إلا أن أعمالها فى الواقع تستفيد من كل تقاليد التأويلية الرمزية وقد حاولت الباحثة كيدى دراسة أثر الافتراضات المسبقة لدى المعلم بشأن تلاميذه على:

(١) تنظيم معارف المنهج الدراسي داخل حجرة الدراسة، وكذلك على (٢) العلاقة بين تعريف كل من المدرس والتلاميذ للموقف داخل حجرة الدراسة.

واعتمدت الباحثة على تقنيات الملاحظة المشاركة والمقابلة العميقة. واستغرقت الدراسة مدة عام داخل حجرة دراسة في مدرسة ثانوية.

دارت الدراسة فى إطار وحدة مناهج العلوم الاجتماعية داخل المدرسة (والمدرسة التى تمت فيها الدراسة تأخذ بنظام تصنيف المحتوى فى مستويات، ويحدد لكل طالب المستوى الذى يدرس فيه الوحدة الدراسية المقررة).

كانت المسألة الهامة بالنسبة للباحثة هى عملية التصنيف التى يقوم بها المعلم للتلاميذ. على سبيل المثال. التلميذ المثالى، والتلميذ الفاشل. وكذلك تصنيف معارف المنهج الدراسى فى مستوياته المختلفة. ووجدت الباحثة أن المعلمين يعتمدون على معيارين: القدرة والطبقة الاجتماعية، فى تحديد مستويات التلاميذ. كما اعتمدوا على التصنيف النمطى للمحتوى المعرفى ذى المستويات الثلاثة (A - B - C).

وقد بينت التحليلات التى قامت بها الباحثة للموقف أن المعلمين فى توزيعهم للتلاميذ على المستويات المعرفية للمحتوى الدراسى فى وحدة العلوم الاجتماعية قد تأثروا بتصنيفاتهم الضمنية المعتادة: التلميذ المثالى والتلميذ الفاشل وفقاً للمعيارين السابقين.

وتقول الباحثة لقد استمرت عملية تصنيف التلاميذ فى مستويات معرفية داخل حجرة الدراسة رغم ما قد تم من اتفاق بين هيئة تدريس العلوم الاجتماعية، فى اجتماع تم بينهم فى حجرة المدرسين ينص على سياسة تدريس العلوم الاجتماعية ببرنامج واحد لايختلف على أساس القدرة. ومن هنا نلاحظ أن تعريف المعلمين للموقف داخل حجرة الدراسة لم يكن مطابقاً لما اتفقوا عليه داخل حجرة المدرسين. وتفسير الاختلاف يكمن فى فهم

تفاعلات الموقف داخل حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ. وتقول «كيدى» معلقة على بعض البيانات:

> **«أنه يبدو محتملاً أن التلاميذ الذين قد ظهروا للمعلم على أنهم الأكثر قدرة، والذين قد وضعوا في أعلى مستوى التصنيف المعرفي للمنهج الدراسي (المستوى A) هم هؤلاء التلاميذ الذين تواصلوا مع المعلم وقبلوا تعريفاته للموقف داخل حجرة الدراسة** (Keddie 1971: 50)».

لقد أسفرت التحليلات أن التلاميذ في الشعبية أو المستوى (A) قد قبلوا تعريفات المعلم، حيث قاموا بتنميط ما قدمه المعلم من مادة تعليمية على أنها موضوعات «جديدة». بينما كان الطلاب في المستوى (C) لايعبرون عن قبولهم لتعريفات المعلم. وقد قاموا بتنميط ما قدمه المعلم من مادة علمية على أنها موضوعات «سابقة». معنى ذلك أن التلاميذ هنا قد تحدوا تعريفات المعلم للمعرفة في المنهج الدراسي. ويتبين من ذلك أيضًا أن عملية التفاوض، وكذلك عملية عقد الصفقة من أجل الضبط بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة هما اللذان شكلاً أنماطًا مختلفة من التفاعل .. وكانا وراء اختلاف آراء وسلوك المعلمين في حجرة الدراسة عن سلوكهم وآرائهم داخل حجرة المعلمين. تعريف الموقف هنا نشأ خلال التفاوض في الموقف التفاعلي.

واكتشفت الباحثة أن هناك نظامين للدافعية. نظام للدافعية تعبر عنه «بسبب» (أى تم السلوك المعين بسبب كذا). ونظام آخر مخالف لهذا النظام، وهو نظام الدافعية الذى تعبر عنه بـ «من أجل». ووجدت كيدى أن نظام الدافعية تحول من «بسبب» وأصبح دافعًا «من أجل» فى سلوك التلاميذ فى المستوى A.

ونظام الدافعية «بسبب» يعني أن السلوك يحدث بسبب حدث آخر أحدثه. أما الصيغة «من أجل» فمعناها أن السلوك المعين يتم من أجل الوصول إلى شئ ما في عقل التلميذ وفي حساباته هو. وهذا النمط الأخير من التعليل يختلف تماماً عن سابقه. فالأخير نظام دافعي يتجه إلى المستقبل، أي شئ يحدث بطريقة معينة لتحقيق شئ في المستقبل. فكلمة «من أجل» هي سبب في الوقائع الاجتماعية، وهي تتضمن دافعاً إنسانياً وتفكيراً.

التعليق على دراستي «هارجريفز» و«كيدي»:

إن المقارنة بين الدراستين السابقتين تبين اختلافاً شديداً بينهما رغم أن الطرائق المستخدمة – بالمعنى الضيق – واحدة والموضوع واحد .. وكلتاهما دراستان اثنوجرافيتان. دراسة هارجريفز تناولت حجرة الدراسة – أو التفاعل الاجتماعي – كعالم مخطط مسبقاً – وتم التحليل وفقاً لمفاهيم الدور والمعيار والجماعة والمكانة والقيم، ولذلك لم تستطع الدراسة الغوص في بنى التفاعل وانقطعت عن تفاعلات واتفاقات التلاميذ .. طالما سلم الباحث من البداية أن الموقف يتم تعريفه وفقاً للعلاقات البنيوية القائمة سلفاً.

أما دراسة «كيدي» فقد تناولت حجرة الدراسة باعتبارها حقيقة اجتماعية تفاوضية حول معاني يجب أن نفهمها بدون افتراضات مسبقة عنها. إلا أن النقيصة التي توجه إلى دراسة كيدي هي أن تحليلاتها ظلت حبيسة واقع التفاعلات داخل حجرة الدراسة .. وانقطعت عن تحليل علاقات النفوذ وتأثير البنى الاجتماعية. وكان من نتيجة ذلك أن الباحثة لم توضح لنا: لماذا ظهرت أنماط مختلفة من التفاعل؟ .. لقد أوضحت لنا الدراسة أن ثمة أنماطاً مختلفة من التفاعلات قد ظهرت. وشرحت لنا كيف تتكون هذه الأنماط وما هي. ولكنها لم تبين لنا «لماذا» ظهرت هذه الأنماط في الزمان والمكان على النحو الذي وجدتها الباحثة عليه. وما علاقة ذلك بعلاقات القوى والنفوذ داخل المدرسة.

تبين دراسة كيدي على أي حال، أن نمط الاثنوجرافيا التأويلية الرمزية

مصاب بنزعة تجاهل دراسة علاقات النفوذ والبنى الاجتماعية والثقافية التى تتغلغل إلى عملية التفاوض ومنظومة العلاقة البين ذاتية داخل موقف التفاعل. وتجاهل مثل هذه العلاقات البنيوية يشوه رؤية الباحث للحقيقة الاجتماعية .. التى تعتبر حينئذ حقيقة منقوصة.

٣- **الدراسة الثالثة** (P. Willis: 1977):

ويمكن اعتبار دراسة «ويليز» نموذجاً لدراسة اثنوجرافية نقدية. وقد قام الباحث بدراسة اثنى عشر تلميذاً من أبناء الطبقة العاملة من بين تلاميذ مدرسة ثانوية فى بلدة صغيرة صناعية بانجلترا. وهدفت الدراسة إلى فهم «الثقافة المضادة» للمدرسة. ويشرح «ويلز» الثقافة المضادة بأنها عدوانية ومعارضة بشكل شخصى وعام لسلطة المدرسة (p. 73) فيعتقد التلاميذ أن سلطة المدرس هى سلطة اعتباطية – بلا شرعية – ومقاومتهم للمدرسة تصدر عن هذه العقيدة وتأخذ مقاومتهم أشكالاً مختلفة: عدوان، شراب، تدخين، مخالفة الزى المدرسى، سرقة، عنف. (p. 40)

وجد «ويليز» أن سرقة الحقائق هى نوع من معاقبة هؤلاء الصبية لسلطات المدرسة. والمشاجرة كانت لكسر قواعد الضبط الصارمة فى المدرسة. فمثل هذه المشاغبات هى فى النهاية وسيلة هؤلاء الصبية لكسر انسياب المعانى والثقافة المفروضة من أعلى. كما ظهرت مقاومتهم خلال ساعات الدراسة فى ذلك الجهد المتضائل الذى يبذلونه فى العمل اليومى المدرسى (p. 36).

ومن بين الصفات التى وجدها «ويليز» فى الثقافة المضادة، أن أعضاءها يمارسون العدوان على زملائهم المسايرين فى المدرسة، ويزدرون المعرفة، ولايعيشون إلا فى الحاضر، ولديهم نزعات تعصب عرقية، وشيفونية رجالية.

تمكن «ويليز» من خلال الدراسة الاثنوجرافية المنطلقة من التحليلات النقدية من أن يلقى ضوءاً قوياً على مفهوم المقاومة .. والثقافة المضادة ..

والاستقلال النسبى للمدرسة. وتمكن من خلال ذلك من فهم واقع مجموعات اجتماعية في المدرسة وخارج المدرسة. فالصبية قد فهموا – كقاعدة حاكمة – أن القلة هم الذين يستطيعون التقدم والتحصيل الدراسى، وأنهم من الغالبية غير القادرة على التقدم الدراسى لذلك رفضوا مبدأ مبادلة المعرفة بالطاعة والاحترام. ورفضوا الأمل فى الشهادة التى قد لاتتحقق. وجد «ويليز» أن هذه الثقافة وإن كانت مضادة ورافضة إلا أنها غير قادرة على إحداث أى تغيير لا فى المدرسة ولا فى المجتمع.

إن ما وجده «ويليز» داخل المدرسة أن ثقافة الطبقة العاملة التى يحملها أبناؤهم داخل المدرسة – رغم مظاهر مقاومتها ورفضها – إنما هى فى النهاية تحقق التكيف مع الوضع القائم وتكرسه بدلاً من أن تغيره. فخروج أبناء الطبقة العاملة من المدرسة بلا شهادة يبرر لهم وللآخرين مصيرهم فى هرم العمالة حيث يحتلون الشريحة الدونية منه.

لقد جاءت محاولات الرفض دائماً من قبل الصبية داخل المدرسة فى توصيفات «هم» .. «ونحن» دون مناقشة حق الإدارة وشرعيتها فى إدارة العمل اليومى .. كانت البنى الثقافية حاكمة وبانية لهذه الأنشطة المقاومة التى كرست فى نفس الوقت عملية التكيف مع التفاوت الطبقى القائم فى المجتمع الانجليزى. الناس إذن يصنعون بأنفسهم حياتهم اليومية وحتى البنى القاهرة فى هذه الحياة.

٤- الدراسة الرابعة (P. J. Odman: 1985)؛

سارت دراسة «أودمان» على نفس النهج الذى سارت عليه دراسة «ويليز» ويمكن اعتبارها هى الأخرى نموذجًا لدراسة اثنوجرافية نقدية. حاول «أودمان» فهم الفجوة بين الاتجاهات كما هى معبراً عنها بالألفاظ والكلمات وبين السلوك الواقعى .. وهى فجوة مربكة بحق. قام «أودمان» بدراسته فى إحدى المدارس الثانوية الخاصة بأولاد الغجر فى ستوكهولهم. وكان الطلاب يعربون دائمًا عن اتجاهات ايجابية نحو التعليم. إلا أن تقدمهم – من الناحية

الفعلية - كان بطيئاً. وموقفهم كما يراه المعلمون موقف محبط جداً. فثمة فجوة بين ما عبر عنه هؤلاء الطلاب من اتجاهات وواقعهم الفعلى فى التعليم. وبدت هذه الفجوة مربكة للمعلمين.

اعتمد «أودمان» فى دراسته الاثنوجرافية على التفسير التأويلى للوقائع والأحداث. وتوصل إلى أن الغجر قد حددوا استقلال ثقافتهم من خلال وسائل متقدمة فى المقاومة السلبية. وأوضح أن ما أخفق فيه كل من المعلمين والسلطات التربوية والباحثين الاميريقيين هو رؤية ما تنتجه المدرسة من ايديولوجية مؤثرة تجابه ثقافة أبناء الغجر. فالمدرسة مؤسسة للإنتاج الايديولوجى. وقد لاحظ «أودمان» أن المدرسة تؤثر بالتدريج على تلاميذها من خلال التاريخ السويدى ونشر الاهتمامات والاتجاهات والعادات السويدية. لقد رأى الغجر - من خلال هذه المجابهة الثقافية - أن المدرسة مكان يتعلمون فيه بطريقة معقدة كيف يكونوا سويديين. لقد كشفوا الايديولوجية الخفية للمدرسة، التى كان من الصعب أن يكتشفها المدرسون بأنفسهم.

لقد حاول الغجر الحفاظ على أنفسهم كهوية مستقلة. ومن ثم تصرفوا بحيث يرفضون قبول المجتمع السويدى، من خلال رفضهم لما تقدمه المدرسة. وفسر «أودمان» هذا النمط من الاحتجاج الصامت من خلال رغبتهم البادية فى أن يظلوا أصدقاء للمدرسين والإدارة.

ما حاول «أودمان» القيام به هو صفه للايديولوجيا الخفية التى حاولت السيطرة على المدرسة، وعلاقتها بالممارسة اليومية التربوية داخل المدرسة وأشكال المقاومة الصامتة من خلال ثقافة أخرى مجابهة.

التعليق على دراستى «ويليز» و«أودمان»:

فى كل من البحثين السابقين (ويليز و أودمان) تمت محاولة للربط بين تحليل واقع الحياة اليومية داخل المدرسة والبنى الاجتماعية القاهرة فى المجتمع. وذلك من خلال تحليل وفهم جهود الأعضاء المشتركين فى عملية بناء الأنشطة الاجتماعية نفسها.

لقد اعتمد الباحثان في دراستيهما على الملاحظة المشاركة والمقابلات العميقة ومجموعات المناقشة. وكلا الدراستين استمرتا عامين كاملين.

إن مقاومة الطلاب قد تم تحليلها من خلال إطار ثقافي محدد، ثقافة الطبقة العاملة في دراسة «ويليز» وثقافة الغجر في دراسة «أودمان». لقد كان هناك ضغط على الصبية في أن يأخذوا مكانتهم في المستوى الأدنى أو أن يقبلوا الثقافة المفروضة عليهم من أعلى. لقد وجد «ويليز» أن الأحداث اليومية المتمثلة في الشغب والشيفونية الرجولية والتعصب العرقي التي ميزت الثقافة المضادة في دراسته .. هي نفسها العناصر والمقولات الحاكمة في الثقافة الدنيا لطبقة العمال. كما وجد «أودمان» أن المقاومة السلبية للطلاب الذين درسهم هي نفسها المقاومة السلبية في ثقافة ذويهم من الغجر. معنى ذلك أن الثقافة الفرعية القادم منها التلاميذ قد امتدت إلى داخل المدرسة لتكون قواعد ومقولاً حاكمة للنشاط والسلوك اليومي لهؤلاء التلاميذ.

إن هاتين الدراستين نموذجان يساعدانا على فهم وتحديد بعض الافتراضات التي تحكم العلم النقدي، ويزودنا ببعض المرتكزات في استعمال المدخل الاثنوجرافي كمنهجية في دراسة الواقع الاجتماعي للمدرسة. اهتمت الدراستان بكيفية استمرار أشكال الهيمنة والقوة. ولم تهدف الدراستان إلى وصف وتأويل الديناميات الفاعلة داخل المدرسة فحسب، بل هدفت أيضاً إلى محاولة كشف الطرائق التي من خلالها يمكن تغيير التكوينات الاجتماعية القائمة داخل المدرسة.

لقد أوضحت الدراستان أن المدرسة مكان للصراع الاجتماعي والثقافي، تدور فيه التفاعلات في إطار الأنماط الثقافية المتصارعة ونتائج موقف التفاعل هو محصلة لتوزيع علاقات القوة والنفوذ بين الأنماط الثقافية المتفاعلة. ويحسم الصراع على أرض المدرسة ومن خلال التفاعل اليومي. وإمكانية الحركة والتفاعل متاحة للجميع لكنها رهن بنمط الوعي والثقافة الخاص بجماعة معينة من التلاميذ.

لقد بينت الدراستان أنه لايوجد تعريف واحد للموقف داخل المدرسة، بل كانت هناك عدة تعريفات.

٥- الدراسة الخامسة (Andy Hargreaves: 1978):

تعتبر دراسة «اندى هارجريفز» محاولة هامة للربط بين التفاعل اليومى داخل حجرة الدراسة والمجتمع. واستطاع من خلالها أن يمدنا بمخطط نظرى يصور العلاقة بين التحليلات السيسيولوجية لعملية التفاعل اليومى فى حجرة الدراسة، وتلك التحليلات التى تهتم بالبنى الثقافية والاجتماعية التاريخية فى المجتمع الكبير. ولذلك فهى مفيدة فى إثراء ما قدمناه من تحليل وخصائص للاثنوجرافيا النقدية .. التى نسعى لتأسيسها فى نفس الاتجاه.

اهتم «أندى هارجريفز» بمسألة تقنين المدرس لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة. وانطلق فى دراسته ليقدم لنا مخططه المذكور. ورأى من البداية - من منظور نقدى - أن ثمة جانبين أو وجهين لهذه المسألة. الوجه الأول يتعلق بالسؤال: كيف ينظم المدرس ويقنن سلوك وخبرة تلاميذه؟ أما الوجه الثانى من المسألة فإنها تتعلق بالسؤال: «لماذا ينظم المدرس ويقنن سلوك تلاميذه بطريقة معينة دون أخرى؟».

السؤالان يعبران عن وجهين لقضية واحدة تشير إلى فكرة: ربط التفاعل اليومى بالمجتمع. وعالج أندى هذه القضية من خلال مفهوم الاستراتيجية المواكبة أو الملائمة للموقف Coping Strategy ويدور نموذج أندى حول هذا المفهوم. والاستراتيجية من وجهة نظره تشير إلى القدرة الابداعية الممكنة لدى الأعضاء فى موقف التفاعل. أما كلمة مواكبة Coping فقد استعملت عنده للدلالة على وجود تحديدات مفروضة على أنماط التفاعل فى الموقف (Ibid. 75).

وجد «أندى هارجريفز» فى دراسته عن سلوك المعلم داخل حجرة

الدراسة أن كل الأفراد الفاعلين فى الموقف هناك يسلكون سلوكًا تفاوضيًا وإبداعياً فى استجاباتهم لخبراتهم الحياتية . وكل أنماط التفاعل المقدمة داخل حجرة الدراسة فى شكل استراتيجيات للتعامل قابلة للبقاء والتوالد بشرط أن يكون هناك إمساك ناجح بالقيود المفروضة التى يحس بها الأعضاء. بعبارة أخرى، الإبداع والقيود عنصران كلاهما موجودان ومتواجدان داخل حجرة الدراسة .

المدرسون داخل حجرة الدراسة - فى ضوء ما تقدم - هم ببساطة مبدعون لكن فى حدود القيود الموضوعة . يقول «أندى هارجريفز» يوجد عدد محدود فقط من الحلول للمشكلات والمسائل التى يواجهها المعلمون» .

وما مصدر القيود المفروض على إبداع نمط التفاعل داخل حجرة الدراسة ؟

وجواب «هارجريفز» أن القيود مصدرها المجتمع الكبير، مجمل البنى الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية . وهذه البنى هى الإطار الذى يعمل من خلاله مؤسسات المجتمع وما يصدر عنها من قيود «مؤسساتية» على ما يحدث داخل المدرسة من تفاعلات وتفاوضات يومية . وللقيود المؤسساتية ثلاثة مصادر. المصدر الأول للقيود، ناتج عن تضارب الأهداف التربوية التى يتبناها النظام التعليمى نفسه، فقد يعلن النظام التعليمى أهدافًا تتعلق بالنمو والرعاية الشخصية للأهداف والمساواة الاجتماعية . وفى نفس الوقت قد يعلن أهدافًا عن إعداد الطفل ليحتل مكانته فى المجتمع . والهدفان متناقضان . أما المصدر الثانى للقيود فهو ناتج عن الخصائص المادية للمدارس التى تنشأ وفق خطط اعتباطية . أما المصدر الثالث للقيود، فهو ناتج عن أنماط الايديولوجيا التربوية التى يتمسك بها ذوو السلطات التربوية الذين يحتلون مناصب تنفيذية قريبة من المعلم أو مؤثرة فيه إدارياً .

والسؤال الآن كيف تمارس هذه القيود ضغوطاً على عمليات ابداع السلوك التفاعلى؟

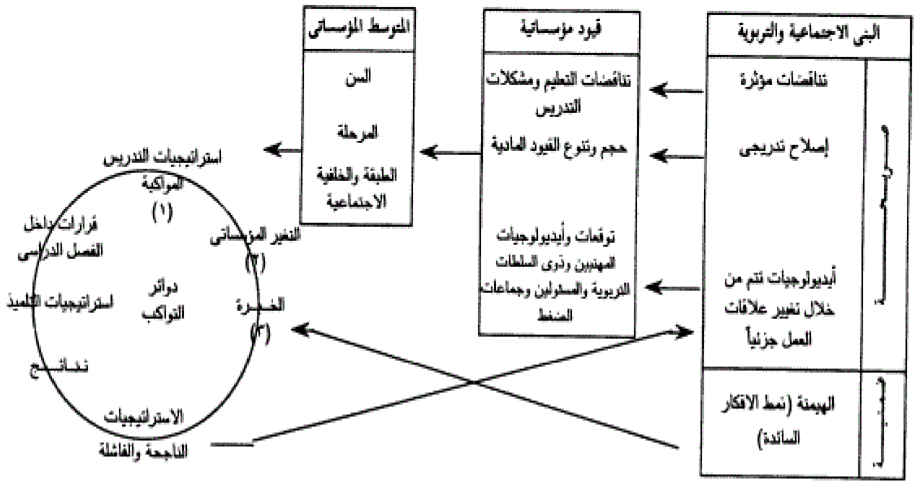
يقول أندى هارجريفز أن ثمة عوامل تتوسط في الموقف بين القيود والإبداع. وهي عوامل مؤسساتية مثل السن ومستوى الطبقة الاجتماعية للتلاميذ وخلفيتهم الاجتماعية (انظر إلى الرسم التخطيطى للمخطط النظرى ص).

فعلى سبيل المثال يمكن للمدرسين أن يضعوا فى مقدمة عملهم تنفيذ الايديولوجية المفروضة، بينما هم فى واقع الممارسة لايفعلون ذلك. إلا أن ذلك مرهون بالطبع بمدى تدخل هذه العوامل الوسيطة للتخفيف من وطأة القيود وتوسيع هامش الإبداع أو العكس. ويقول أندى هارجريفز:

«كل المعلمين تحت القيود لكنهم يبدعون استراتيجيات محدودة للتعامل مع هذه القيود. وهذه الاستراتيجيات تعمل داخل حجرة الدراسة وتنتج استجابات من التلاميذ. والمعلمون يقيمون هذه الاستجابات ويقررون إذا كانت الاستراتيجيات ناجحة أم فاشلة» (Ibid.: 11).

وإبداع المعلم لنمط استراتيجياته محدودة محدود هو الآخر بمجموعة من افتراضاته القيمية التى تؤخذ مأخذ التسليم فى الحياة اليومية المدرسية: افتراضاته حول التدريس والتمدرس والطفل والقيم.

مخطط «آندي هارجريفز النظري»



Source : Andy Hargreeves 1978 : P. 96.

- التأثير التدريجي يظهر في (١) ، (٢).
- التأثير الراديكالي يتم في عكس (٣)

ومن الرسم التخطيطي لمخطط هارجريفز النظرى يتبين أن القيود أو الهيمنة المفروضة على التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة جزء من المعطيات المسلم بها فى الحياة المدرسية. وأن هذه القيود لها جذورها الاجتماعية.

ومن وجهة نظر «بلاكليدج» و «هانت»، اللذان قدما لنا هذه الدراسة أن أهمية مخطط أندى هارجريفز تكمن فى تركيزه على فكرة الايديولوجية والهيمنة وتأثيرهما فى عملية تحديد أو تعريف الموقف الذى يتم داخل التفاعل اليومي. وأن الربط الذى أقامه بين الايديولوجية والخبرة إنما يقدم طريقاً لنمو مزيد من البحوث التربوية فى هذا الاتجاه (Blackledge & Hunt 1985: 287).

حاول «أندى هارجريفز» أن يزودنا بإطار تحليلى يمكن أن يربط المسائل البنيوية بالاهتمامات التفاعلية داخل حجرة الدراسة. ونجاحه فى هذا المخطط إنما يبين لنا أن الباحث الاثنوجرافى النقدى عليه أن يؤمن بأن ثمة هامشاً كبيراً داخل التفاعل اليومى أمام أعضاء التفاعل لصنع وإبداع أفكارهم وممارساتهم. كما أن على هذا التفاعل قيوداً خارجية تمتد بجذورها إلى المجتمع الكبير، من خلال بناة التاريخية والثقافية ومن خلال مؤسساته العاملة. وتعريف الموقف الذى يسيطر على عملية التفاعل إنما هو محصلة للتفاعل بين الموقف اليومى والإطار التاريخى الاجتماعى المؤسساتى الذى يتم فيه الموقف. ومخطط «أندى هارجريفز» ودراسة كل من «ويليز» و «أودمان» تقول جميعها أن الناس ينمون أفكاراً وايديولوجيات فى تفاعلاتهم اليومية ... وهى ما تصبح حقيقة بعد ذلك، وتتحقق فى تفاعلات الموقف فى المؤسسات التنظيمية. وإذا تحققت ايديولوجية ما فإنها تشكل خبرة المتفاعلين داخل حجرة الدراسة. إلا أن مسألة: أى ايديولوجية هى التى تتحقق؟ فإن الإجابة عن ذلك تعتمد إلى حد كبير على من يملك القوة ليجعل الايديولوجية واقعاً. وفى النهاية يبدو أن الباحث الاثنوجرافى النقدى عليه أن

يكون واعيًا وقادراً على كشف التناقضات الكامنة فى كل موقف ... حتى يتعرف جيداً على بنية القواعد والمقولات المتحكمة فى عملية التفاعل والبانية للنشاط اليومى.

خامساً: الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

فى ضوء مناقشتنا السابقة للروافد النظرية التى يمكن أن تقوم عليها الاثنوجرافيا النقدية، وفى ضوء مناقشتنا السابقة - أيضًا - لخصائصها الأساسية، وفى ضوء فهمنا لطبيعة مشكلاتنا فى مصر، يتضح لنا مدى حاجتنا الشديدة إلى مثل هذا المدخل الاثنوجرافى النقدى لدراسة سسيولوجيا المدرسة المصرية. وفى هذا الجزء من الدراسة سنناقش الامكانات النظرية والبحثية التى ينطوى عليها هذا المدخل الاثنوجرافى النقدى لدراسة وفهم المدرسة المصرية.

لقد تكونت الوقائع التربوية داخل مدارسنا فى إطار ميراث حضارى يضرب بجذوره فى الماضى السحيق، حتى أن أعضاء العملية التربوية داخل المدرسة، وخارجها قد سلموا بما يجرى وأخذوه مأخذ التسليم وتعاملوا معه كأشياء معطاة لاتناقش: الأنماط الثقافية والمعرفية داخل المدرسة طبيعة الإدارة وأنماط القيادة، طبيعة العلاقات الاجتماعية وأشكال التعامل (بين المدرسين وبين الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور)، وطبيعة وديناميات التفاعل داخل حجرة الدراسة. وترسخت فى رؤسنا أفكار ومعانى عن أشياء وأدوار لانسأل عنها، بل نقبلها قبولاً ونسلم بها تسليماً: معنى الامتحانات ... معنى التفوق .. معنى التقويم ... معنى الذكاء والتحصيل ... معنى المعلم الكفء. معنى التلميذ الجيد .. معنى أدوار الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور .. وشاعت بيننا أحكام كثيرة عن ذلك الذى يوجد ويجرى داخل مدارسنا .. أحكام بعضها يصف أشياء بأنها رديئة وسيئة، وبعضها يصف أشياء أخرى بأنها جيدة وطيبة. وهى أحكام تصدر - معظمها - عن

انطباعات شخصية أو تعميمات هائمة .. أحكام لاتوضح حقيقة أو طبيعة موضوعاتها ومع ذلك تتحكم فى أفعالنا وانفعالاتنا فى مواقف الحياة اليومية.

إن المسلمات والأفكار التربوية الشائعة، والمفردات اللغوية الراسخة فى عقولنا – والتى تؤخذ فى الواقع مأخذ التسليم – إنما تلعب دوراً أساسياً فى تحديد فرص التغيير والاصلاح التربوى، إن لم تكن عاملاً فى القضاء عليها.

وبينت لنا دراسات امبريقية جادة وجود كثير من المشكلات فى واقع حياتنا التربوية: الدروس الخصوصية .. التسيب البيرقراطى .. التطرف فى الضبط الشكلى أو التفريط فى محتواه .. الاغتراب والأنومي .. تفاقم الازدواجيات فى نظمنا التعليمية .. التركيز على التحصيل .. أزمة صنع القرار .. المركزية الشديدة .. نقص تكافؤ الفرص التعليمية .. إلخ هذه المشكلات. لكن رغم أهمية هذه الأبحاث فقد ظلت أهميتها محصورة فيما أشارت إليه من وجود هذه المشكلات.

لقد تركتنا هذه الأبحاث بحكم منهجيتها الامبريقية – دون أن تقول لنا شيئاً عن هذه المشكلات: لا عن طبيعتها، ولا كيف تكونت، ولا كيف يتعامل معها المشاركون فى العملية التربوية داخل المدارس ... وما نوع تعاملهم مع هذه المشكلات وأنماط الفعل إزاءها .. هل هى أنماط تكريس للمشكلة أم أنماط مقاومة وتغيير؟

إن ما نحتاج إليه هو فهم طبيعة مشاكلنا التربوية ... وفهم واقعنا وديناميات الخبرة الإنسانية المتفاعلة مع الواقع وما به من مشكلات. ونعرض فيما يلى بعضاً من هذه المشكلات التى يمكن أن يعالجها المدخل الاثنوجرافى النقدى ويتعامل معها – فى إطاره ومن خلال منظوره. ولعل يكون فى ذلك إثارة لمزيد من الحوار. وهى كما يلى:

أ) هناك المنتج التربوى الذى أنتجه هذا الواقع بما فيه من مشكلات. ونعنى بذلك تلك الشخصيات التى قد تنميها العمليات التربوية بكل أبعادها

التى قد تخفى علينا. ويمكن تحديد ثلاث شخصيات: الشخصية المسايرة، والشخصية المتمردة، والشخصية الفهلوية (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٨٦ : ٧٨ – ٨٠). فأى من هذه الشخصيات تنتجها مدارسنا فى الواقع الثقافى المعاش؟ وكيف نعرفها ونتعرف عليها منهجياً؟

«زيارة لبعض الفصول من شأنها أن تجعلنا نري الاختباء خلف الرؤوس، واختيار المقاعد الخلفية، والنظرات الزائغة، وأعمال التخريب وكل التصرفات التي يقوم بها التلاميذ كظواهر عامة تستحق الدراسة (المرجع السابق، ص ٨٠).

وقد تثور تساؤلات كثيرة حول هذه الشخصيات التى تنتج داخل مدارسنا: ما حقيقة هذه الشخصيات؟ كيف تنشأ وتتكون سماتها؟ ومن المسئول عن إنتاج هذه الشخصيات؟ وقد تكون الإجابة أن المدرسة – بسبب رسالتها الخفية – هى المسئولة عن استمرار بعض هذه الظواهر فى المجتمع بما تخلقه من شخصيات التلاميذ. ومن أبرز تلك الظواهر، التحايل والنفاق والفهلوية. وبالطبع يمكن أن ننظر إلى هذه الظواهر والشخصيات من المنظور التأويلى النقدى – على طريقة معالجة ويليز السابقة للصبية المتمردين فى دراسته التى عرضناها سابقاً – أى ننظر إليهم وإلى شخصياتهم كأشكال من المقاومة تصدر عن تلاميذ ينتمون إلى شرائح اجتماعية ذات ثقافة فرعية امتدت إلى المدرسة وتتعامل مع أشكال الهيمنة الثقافية الأخرى التى تفرضها المدرسة بنوع من المقاومة والرفض على طريقتها.

ب) كذلك هناك مسألة اللغة فى واقعنا المصرى وداخل مدارسنا. وهى مسألة هامة. فاللغة أحد ركائز التحليل فى المدخل الاثنوجرافى. حيث تلعب مفردات لغتنا فى الخطاب اليومى دوراً كبيراً فى تشكيل التنظيمات والبنى

الاجتماعية. وكما تبين زينب شاهين فالسجلات أقنعة تخفى تحتها عمليات لغوية وكثيراً ما تنطوى على مغالطات ومساومات ومجاملات. وتلعب اللغة فى مجتمعنا المصرى دوراً كبيراً فى تشكيل حياة الأفراد. فهناك عبارات وألفاظ إذا ما استخدمت فى مواقف معينة تغير مسار الأحداث. وهناك ألفاظ إذا ما وجهت إلى مسئول قد تحل المشكلة (زينب شاهين ١٩٨٧ : ١٦٧ – ١٦٨) : فما طبيعة خطابنا التربوى داخل مدارسنا؟ وما مفردات هذا الخطاب؟ وكيف تتشكل الحياة اليومية من خلال كل ذلك داخل المدرسة وحجرات الدراسة؟ وما ارتباطاته بثقافات المجتمع الفرعية والثقافة الأم؟

حـ) وثمة تساؤلات هامة أخرى عن علاقات القوى والنفوذ وتوزيعهما داخل مدارسنا: فكيف يتم ما يتم داخل المدرسة المصرية؟ ومن هو صاحب القرار المؤثر؟ ومن الأكثر تأثيراً فى تحديد (أو تعريف) الموقف التفاعلى داخل المدرسة وحجرات الدراسة؟ وأى ايديولوجية وأى ثقافة تصاحب القرار وممارسات التأثير والتأثر؟ وما الآليات البنيوية التى تصاحب القرار أو تواكبه؟ وما ركيزة القرارات والتأثيرات .. هل المدير .. هل إدارة المدرسة .. هل الإدارة المركزية ..؟ هل هناك آليات أخرى خفية تعمل فى هذا الإطار؟

د) وحينما نتكلم مثلاً فى هذه الأيام عن ضرورة الاهتمام بالمتفوقين وفتح فصول خاصة بهم داخل بعض المدارس، نجد أن البحث الاثنوجرافى النقدى يمكن أن يبدأ بالتساؤل: ما التفوق؟ ويطرحه على كل أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها ليصل إلى: كيف يفهم الأعضاء – أطراف العملية التربوية بما فيهم التلاميذ وأولياء الأمور – هذا المصطلح؟ وما دلالته بالنسبة لهم؟ وما الآلات والعمليات التى يثيرها المصطلح؟ وما التناقضات الكامنة فيه؟ وكيف نشأ المصطلح بكل دلالاته فى واقعنا التربوى؟ وكيف يتعامل «المتفوقون» ويعاملون؟ ومن المستفيد من هذا المفهوم ومن الضحية؟

ولماذا ساد مفهوم معين لهذا المصطلح فى واقعنا – هذا – ولم يسد مفهوم آخر – فى الزمان والمكان؟ وما العوامل والبنى الفاعلة فى موضعت هذا المفهوم وآلياته؟›

هـ) هناك مشكلة اختزال العملية التربوية فى مدارسنا إلى اعتبارها عملية تحصيل. وأصبح التحصيل هو كل الواقع التربوى. أصبح حقيقة مسلم بها وارتبطت به معانى كثيرة توجه العمل التربوى بدون وعى. فإذا سألنا عن معنى «التلميذ الجيد»، أو المدرس الكفء؟ أو المدرسة الممتازة؟ كان الجواب لدى كل أطراف العملية التربوية – الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور – مرتبطاً بالتحصيل: التلميذ الجيد هو التلميذ الشاطر فى التحصيل مقيساً بدرجاته الحاصل عليها فى المواد الدراسية من اختبارات لاتقيس إلا التحصيل. والمعلم الكفء هو المعلم الذى ينقل إلى أدمغة تلاميذه ما يجعلهم يتفوقون فى الاختبارات التحصيلية. وارتبط بالمعلم الكفء معنى «الضبط الصارم» الذى يعتقد بضرورته فى زيادة فاعلية التحصيل لدى التلاميذ. أما المدرسة الجيدة فهى المدرسة التى يحصل تلاميذها على أعلى الدرجات .. اختزلت التربية إلى التحصيل وتجويد الحفظ. ومن خلال هذا الاختزال تكونت معانى تربوية سائدة عن المعلم الجيد والتلميذ الجيد والمدرسة الجيدة ... والتفوق. ونشأ عن ذلك أيضًا ممارسات بالضرورة: كالدروس الخصوصية .. والاختبارات التحصيلية .. وترتيب المكان داخل حجرات الدراسة. والضبط الشكلى ... والكتب الخارجية. حتى المدارس الخاصة – الاستثمارية – تشكلت على نفس النغمة والوتيرة ونهج التحصيل، وكان يمكن أن تقوم على نحو آخر مخالف.

– فهل يمكن اعتبار التحصيل – بحسب منظور الاثنوجرافيا النقدية – مقولة حاكمة للنشاط والتفاعل التربوى داخل مدارسنا؟ وإذا كان الأمر كذلك فعلى أى قاعدة ثقافية تستند؟ أليست هى امتداد لثقافتنا الاجتماعية وقد تغلغلت فى أنشطتنا التربوية اليومية؟ وما القاعدة الثقافية الحاكمة فيها؟ ..

هل هى النقلية (أعنى الثقافة النقلية النصية) أم هرمية المعرفة «الكبير عنك بيوم يعرف عنك بسنة»، أم هما معاً؟.

و) وهناك مشكلة الدروس الخصوصية وهى مشكلة هامة فى واقعنا التربوى. ويمكن للمدخل الاثنوجرافى النقدى أن يعالج هذه المشكلة فى إطاره ومن خلال منظوره .. ومن ثم نحصل على معالجة مختلفة وتفكير مختلف. وينطلق المدخل الاثنوجرافى هذا من اعتبار أن كل ما يدور داخل المدرسة هو حقائق اجتماعية انجزت من خلال التفاعل اليومى بين الأطراف المشاركين وما تم فيه من تفاوضات واتفاقات. الدروس الخصوصية إذن هى منتج اجتماعى صنعه وأبدعه أعضاء الموقف فى إطار القواعد والمقولات الحاكمة.

وإذا ظللنا نتناول مسألة الدروس الخصوصية فى إطار المبادئ أو العوامل التفسيرية الكبرى: العوامل السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية – كما هو حادث فى بحوثنا السائدة – فلن نصل إلى الامساك بحقيقة ما يحدث بالفعل من تفاعلات يومية فى الحياة المدرسية، ذلك التفاعل الذى أنجز هذا الاتفاق حول صيغة «الدروس الخصوصية» بوضعها الراهن. واعتقد أن هذه الصيغة فى ضوء المنظور النقدى التأويلى .. هى اتفاق توصل إليه الجميع فى إطار القواعد والمقولات الحاكمة داخل مدارسنا (التحصيل والنقل والنصية) ... وتجمعت حول هذا الاتفاق معانى ومصالح لأطراف متعددة: المعلم .. التلميذ ... الإدارة .. ولى الأمر .. السلطات التربوية نفسها .. حتى مصلحة الضرائب فقد دخلت أخيراً كطرف، حيث انشغل «جابى الضرائب المصرى» بحساب دخول المعلمين من الدروس الخصوصية كمصدر لزيادة دخل الخزينة. الدروس الخصوصية بهذا المعنى إذن صيغة رمزية أبدعها الأفراد الفاعلون فى الموقف وصارت من حقائق النظام التعليمى فى سلسلة متماسكة مع غيرها من الحقائق الأخرى فى سياق عام متسق هو النظام التعليمى. فكيف تم هذا الاتفاق الجمعى؟ وكيف نمت وأنجزت وأبدعت وتشكلت هذه

الصيغة؟ وما هي القواعد والمقولات الحاكمة في ابداعها وممارستها؟ كل هذه أسئلة جديدة تبحث عن إجابة جديدة. والأثنوجرافيا النقدية بخصائصها التي أسلفناها نعتقد أنها قادرة على التصدي لمثل هذه الأسئلة.

ز) هناك مشكلة الازدواجيات التي تفاقمت الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربي ومدارس عامة لغات، مدارس خاصة عربي ومدارس خاصة لغات، مدارس خاصة مصرية ومدارس أجنبية، مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة، مدارس مدنية ومدارس أزهرية دينية، ومدارس تعليم عام Generl Education ومدارس تعليم مهني. وفني وهناك أيضاً أشكال أخرى من الازدواجية: مدارس المناطق السكنية الغنية، ومدارس المناطق الفقيرة، حيث يتوفر للمدارس الأولى امكانات ومصادر تمويل مادية غير متاحة للمدارس الثانية. والسؤال المثار هنا من منظور تأويلي نقدي، ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ: وما تأثير ذلك في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو .. ولتحقيق أي هدف؟

ح) ويرتبط بمسألة الازدواجيات السابقة مسألة أخرى هي مسألة العدالة الاجتماعية في المجتمع. وتتمثل هذه المسألة في السؤال التالي: إلى أي حد تصنع هذه المدارس المتعددة – الازدواجيات – فروقاً اجتماعية؟ وكيف؟

لقد ظل السؤال: هل تصنع المدرسة فروقاً؟ سؤالاً يبحث عن إجابة حتى بين علماء اجتماع التربية في الغرب. وتصدى له على سبيل المثال لفيف من علماء كبار قدموا دراسات عالية الجودة ومن أهمها نذكر دراسة كولمان وآخرين (Coleman et. al., 1966) ودراسة جينكز وآخرين (Jencks et. al., 1972).

واعتمدت هذه الدراسات على البحوث المسحية الاميريقية التي تهدف إلى قياس العلاقات الارتباطية بين مجموع المتغيرات الدراسية وخلفيات

التلاميذ ومستوى أدائهم. وأشارت النتائج إلى «أن الفروق بين المدارس لاتؤثر على المساواة. أو بعبارة أخرى: أن المدارس لاتصنع فروقًا بين التلاميذ. وأن الفروق نابعة من الخلفيات الاجتماعية الطبقية للتلاميذ.

ومهما كان التعليق على مدى صحة الإجابة السابقة أو خطئها، فإن هاتين الدراستين – والدراسات الأخرى التي سارت على نفس النهج الامبريقي – لم تقل لنا شيئاً عن طبيعة العمليات التربوية داخل المدرسة التي تصنع الفروق أو لاتصنعها (Rosenbaum, 1976). فمثل هذه البحوث قد تكون ملائمة لدراسة مقدار الفروق بين المدارس في المجتمع، لكنها غير قادرة على مساعدتنا في تحديد ما إذا كانت هناك عمليات اجتماعية معينة تعمل داخل المدرسة على تنمية اللامساواة الاجتماعية في المجتمع أم لا. ولايمكن أن يتم ذلك إلا من خلال فحص ودراسة العمل الروتيني الذي يقوم به التربويون داخل المدرسة مع التلاميذ عن قرب وبدقة على طريقة الدراسة الاثنوجرافية. وإذا تم ذلك سنكون قادرين على تحديد طبيعة ونوع مساهمة المدرسة، أو بالأحرى تحديد خصائص التفاعل المنظم داخل المدرسة الذي يسهم في عملية المساواة أو اللامساواة الاجتماعية: إن فحص الممارسات الهيراركية داخل المدرسة وأنما سلوك التفاعل داخل المدرسة هو الذي يبين أوجه المساهمة وكيفيتها. ونحن نحتاج في مصر إلى مثل هذه الدراسات الاثنوجرافية التي قد تمكننا من التصدي لهذه المشكلة في مجتمعنا.

وقد تكون الدراسات الاثنوجرافية جزئية داخل المدرسة – بمعنى أنها تركز على بعض جوانب التفاعل داخل المدرسة .. إلا أن تراكمات مثل هذه البحوث يمكن بعد فترة من الزمن من رؤية عميقة لصورة اثنوجرافية متكاملة ليس في مدرسة واحدة ولكن في سلسلة كبيرة من مدارس المجتمع .. فذلك ما يمكننا من رؤية كيف يتعامل الأعضاء داخل المدرسة وكيف يعيش أبناؤنا واقعهم التربوي وكيف يتم التفاعل.

كذلك، لابد من دراسات اثنوجرافية تتبعية .. فإذا كانت الاثنوجرافيا النقدية قادرة على مدنا بصورة لكيف تتم عملية التفاعل، فمعنى ذلك أننا فى حاجة لتحديد هل نفس التلميذ يعامل بطريقة مختلفة فى القطاعات المختلفة داخل المدرسة؟ وهل نفس التلميذ يعامل بطرق مختلفة بعد خروجه من مدرسة إلى مدرسة تالية أو إلى حقل العمل؟ لذلك نحن فى حاجة إلى تتبع نفس مجموعات التلاميذ خلال مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها.

إن مدخل دراسة بنى التفاعل والمعانى السائدة، والترتيبات المدرسية داخل المدرسة وحجرات الدراسة، وتعريفات المواقف اليومية، من خلال الملاحظة المشاركة، والمعايشة، والمقابلات العميقة، وتحليل السجلات من واقع الحياة اليومية، هو ما يمدنا بفهم واضح، ويجعلنا أكثر قدرة على كيف نعرف التربية، وكيف نتحدث عن التربية وكيف نصلح التربية، وكيف نختار وسائل عقلانية فى التعامل مع الأحداث اليومية، ويجعلنا أكثر قدرة على تقديم صورة سياقية للعمليات الأساسية للتربية كما هى فى تفاعل الحياة اليومية في مدارسنا. ومدخل البحوث الاثنوجرافية النقدية الذى يتجه إلى كشف الآليات الحاكمة للنشاط اليومي الحياتى هو المدخل القادر على إمدادنا بتزكيات لأفعال محددة تجاه تغيير هذه الآليات فى مواقف تربوية معينة، ووسائل عقلانية للاصلاح. ولأن نتائج البحوث الاثنوجرافية نتائج عيانية وليست مجردات (أو وصف الواقع فى خطوط ودوائر احصائية) فهى ذات فائدة كبيرة فى دفع المربين والمسئولين تجاه اتخاذ القرارات وتنفيذ الأفعال التى تحدث تغييراً. وأخيراً فإن هذا المدخل ذو قدرة على استحضار الوعى، ليس فقط للباحثين بل ولجميع أطراف العملية التربوية. حيث يضع المعطيات التى تؤخذ مأخذ التسليم كموضوعات للبحث التساؤل .. فيحثنا جميعاً - باحثين ومفحوصين - على التفكير وإعادة التفكير فى معطيات

واقعنا، ويدفعنا إلى تغيير مفردات حياتنا اليومية التى نتفاعل بها ومن خلالها فى واقعنا الحى.

إلا أنه ينبغى التأكيد على أن نجاحنا فى ممارسة النشاط البحثى فى هذا المدخل إنما يتوقف على مدى تمكننا كباحثين من استيعاب الخلفية النظرية التى ينطلق منها ذلك النشاط البحثى الاثنوجرافى، واتقان المهارات البحثية فيما يتطلبه النشاط من القيام بالملاحظة والمعايشة والمقابلات العميقة وتأويل النصوص والسجلات وفهم جيد للغة الأم واللغة المحلية على السواء. ويتطلب ذلك بالطبع إعداد باحثين وتنشئة علمية تستند بالضرورة على جماعات علمية كما يتطلب ذلك فى وقتنا الحاضر فى مصر - تسامح الجماعات العلمية القائمة التى يجب أن تعمل على توفير مناخ من الحرية الاكاديمية لنشاط الاتجاهات الناشئة المخالفة لها .. فى سبيل تحقيق مدارس فكرية متعددة فى البحث التربوى تضمن التقدم العلمى فى مجتمعنا.

«الخاتمة»

كانت الدراسة الحالية محاولة لتأسيس اثنوجرافيا نقدية – كمدخل كيفي في علم اجتماع التربية. والاثنوجرافيا النقدية كنشاط بحثي يشير إلى اجراءات بحثية معينة تنتج بيانات ومعلومات وصفية.

إلا أن الاثنوجرافيا النقدية ليست مجرد وصف كثيف لفهم خبرة الحياة المشتركة لمجموعة من الأفراد، إنما هي أساساً نشاط نظرى يعكس توجهاً ابستمولوجيا وافتراضات ورؤى نظرية. وينبهنا «ديلمونت» و «اتكينسون» إلى أن ما يجب أن يكون واضحاً هو أنه لاتوجد علاقات حتمية قوية أو مباشرة بين العمل الاثنوجرافى من ناحية، وبين أى موقف نظرى محدد – أو نظرية معينة – من ناحية أخرى. فالاثنوجرافيا يمكن أن تتم تحت أى توجيه نظرى كان. بل أن هناك بعض الباحثين قد أجروا بحوثاً اثنوجرافية دون أى خلفية نظرية. وجاءت بحوثهم مماثلة لتلك البحوث الامبريقية الضيقة الخالية من أى موقف نظرى (S. Delamant & P. Atkinson 1980: 139).

وقد ميزت الدراسة الحالية بين ثلاثة أنواع مختلفة للاثنوجرافيا: النوع الأول وهو ما أطلقنا عليه الاثنوجرافيا التقليدية. وهى الاثنوجرافيا التى إرتبطت بتقاليد المدرسة الوظيفية فى الانثروبولوجى وعلم الاجتماع، والتى تقوم على مفاهيم المكانة، والدور، والمعايير والقيم، كمفاهيم مسبقة لفهم التفاعل. أما النوع الثانى، وهو ما نطلق عليه الاثنوجرافيا التأويلية وهى الاثنوجرافيا المرتبطة بتقاليد علم الاجتماع الرمزى فى اتجاهاته الثلاثة، أو فى واحد منها أو أكثر: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجى، والاثنوميثودولوجى. والنوع الثالث، ونطلق عليه الاثنوجرافيا النقدية. وهى الاثنوجرافيا التى تعتمد على محاولة للتأليف بين التقاليد التأويلية الرمزية الثلاثة من جهة والتقاليد النقدية التى تستند إلى منظور ديالكتيكى فى الربط بين التحليلات السسيولوجية للظواهر الصغيرة فى الحياة اليومية داخل المدرسة والتحليلات السسيولوجية للظواهر الكبيرة فى المجتمع.

والاختيار المنهجي، على أي حال، هو اختيار فلسفي ايديولوجي بالضرورة. فالطريقة التي ندرس بها الناس تؤثر بالضرورة على كيفية رؤيتنا لهم. والاثنوجرافيا النقدية تتيح لنا أن نعرف الناس شخصيًا وعن قرب، وأن نراهم على نحو ما ينتجون ويصنعون تعريفاتهم وخبراتهم في مواقف الحياة اليومية.

وفي ضوء ما تقدم في أجزاء هذه الدراسة نستطيع أن نجمل القول بأن الاثنوجرافيا النقدية في مجال التربية لاتساعدنا على فهم واقع الحياة اليومية في مدارسنا فقط، بل تساعدنا أيضًا على اكتشاف امكانيات التغيير الكامنة في هذا الواقع. وثمة امكانات ثلاث ينطوى عليها المدخل الاثنوجرافي النقدي: أولاً، مساعدة الباحثين على كسر حلقة الصمت إزاء مفرداتنا اللغوية في التربية ومعاني الواقع السائدة فيه وفتح باب المناقشة حول كل ما أخذ أو يؤخذ مأخذ التسليم. ثانيًا، اكتشاف القواعد والمقولات الحاكمة لأنشطتنا التربوية البانية وفهم فاعليات وعمليات تعريف الموقف من قبل أعضائه. ثالثًا، البحث الاثنوجرافي النقدي ينطوى على جهد تنويري شامل للباحثين والمشاركين موضوع الدراسة .. حيث يثير الأسئلة ويفتح باب الحوار بينهم، ويعد النقاش حول قضايا لم تكن من قبل مطروحة. والحوار وعي. والوعي يتسم بالشمول بالضرورة.

وثمة قضية أخرى هامة قد تثيرها هذه الدراسة في أذهان البعض. وهي قضية الأخذ عن الفكر الغربي التربوي.

أجل .. قد يكون ما قدمناه من مناقشات هنا يعكس اتجاهات ورؤى نظرية غربية. وذلك – ربما – لأن هذه المداخل البحثية النظرية جديدة في اجتماع التربية. وهي جديدة حتى في العالم الغربي نفسه حيث نشأت هذه الاتجاهات داخل التربية في منتصف الستينات وأوائل السبعينات من هذا القرن. فهي نتاج حركات التنوير في العالم الغربي التي ظهرت في تلك

الفترة .. ونتاج قوى التغيير وابداعها هناك. وما زالت تشكل هذه المداخل البحثية والنظرية نوعاً من المقاومة والنضال ضد هيمنات سائدة فى المجال التربوى – كجزء من الهيمنات السياسية والاجتماعية – هناك. وحرى بنا أن نعرف بوعى أن عناصر الهيمنة السياسية السائدة فى الغرب – على الشعوب الغربية – هى نفسها العناصر التى امتدت عبر حدود بلادها، مع عابرات القارات والشركات المتعددة الجنسية، لتمارس مزيداً من الهيمنة علينا – نحن شعوب البلدان النامية الفقيرة. فهل يمكن لنا أن نتعلم بوعى – ضمن ما نتعلمه من بلاد الغرب – أن نتعلم من قوى التغيير والتحرير فيه، كيف يتعاملون مع الهيمنة الواقعة عليهم علنا نتعلم كيف نقاوم نفس الهيمنة الغربية المرتبطة بالهيمنة الداخلية – الواقعة علينا. هل يمكن أن نبدع فكراً للمقاومة نابع من خصوصية مجتمعنا .. حتى يمكننا أن نصبح فاعلين فى هذه الحضارة العالمية مشاركين فى صنعها.

فما أردناه هنا هو تقديم مدخل بحثى نحاول تأسيسه فى ضوء تلك الاتجاهات الفلسفية والسيولوجية .. ولنتحاور من منطلق نقدى مع كل ما نجده فى الغرب جديداً. فيجب ألا يطول انتظارنا حتى نتعامل مع منتجات الغرب الحضارية. ويقول عابد الجابرى فى لهجة ناقدة لاحجامنا الثقافى الحالى عن دراسة حضارة الغرب بقوله:

> **«إن الأفكار التى ظهرت فى الغرب منذ فترة طويلة من الزمن هى نفسها الأفكار التى اضطررنا أخيراً إلى مناقشتها الآن .. لكن بعد أن انتظرنا قرونا طويلة» (عابد الجابرى، ١٩٨٩).**

ويؤكد عبد السميع سيد أحمد على نفس المعنى وفى نفس الاتجاه حينما بين أهمية حوارنا مع الفكر الغربى بقوله:

ربما كان الدرس الذي نخرج به من فترة التنوير الخاصة بنا فى بدايات هذا القرن هو أنه لاسبيل إلى التخلص من مفردات «خطابنا» إلا بتعلم «خطاب» الغير. من تلك المفردات يكون التحرر حين ندرك أسرار لغة العصر ومحتواها وما تعبر عنه فتصبح جزءاً لا يتجزأ من لغتنا» (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٩٢).

على أى الأحوال إن الحوار مع هذه الأفكار التى قدمناها هنا مسألة ضرورية جداً لأن فهمها يساعدنا على الامساك بمفاتيح حضارة نواجهها ولم نشارك فى صنعها. إن دراسة هذه الأفكار وإدارة الحوار معها بعمق وجدية تجعلنا قادرين على فهم مدارسنا وما يدور فيها وتمكننا من الولوج إلى داخلها لنرى فى صمت ونناقش بتأن وتعاطف ما يجرى هناك. إنها منهجية لاتفترض أفكاراً سابقة على الواقع .. تبدأ أولاً بملاحظة عميقة .. ثم تثير التساؤلات: ما هذا الذى يجرى أمامنا .. وننتظر الجواب .. ويتولد سؤال آخر وهكذا، حوار متبادل وانخراط فى الحياة والممارسات والأنشطة التى يقوم بها الناس. لا نفترض معان مسبقة، ولانطبق مفاهيم جاهزة. إن أفكارنا أو مفاهيمنا ما هى إلا وسيلة للبداية .. لتفجير النقاش والحوار وقوى التأويل الكامنة فينا. لتنشأ دائرة تأويل جدلية لاتخمد حتى نصل إلى الفهم الحقيقى لحياة الناس. ونشاطنا كباحثين هو تحليل كل ما يفترض من مفاهيم .. ونربطها بالأحداث والأنشطة اليومية: نستخرج مدلولات التعابير اللفظية وغير اللفظية، الإماءة والإشارة .. ونقرأ السجلات، سطورها وما بين سطورها، ونكمل الكلمات التى لم تكتب، والعبارات التى لم تنطق ليكتمل الحديث ويتحدد أمامنا «خطاب» الناس فنعرف معنى الحدث فى أذهانهم .. نتمكن من بناء الوقائع لفهم خباياها .. واكتشاف امكانات التغيير الكامنة

فيها. حينئذ سنعيد بناء طاقتنا على طريق حياة جديدة أفضل وأكثر عدلاً وأكثر حرية. سنفهم واقعنا بعين الحكمة والبصيرة والمشاهدة والحدس والاستبصار. وحينئذ ستكون لكل النظريات والاحصاءات معان أخرى جديدة فى ضوء فهمنا لواقعنا.

الهوامش والمراجع

حامد عمار: **التنشئة الاجتماعية فى قرية مصرية (سلوا)**، ترجمة غريب سيد أحمد وآخرون، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧ .

حسن البيلاوى: «طيبولوجى، مقترح لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المعاصر»، **دراسات تربوية، المجلد الأول - الجزء الرابع - سبتمبر** ١٩٨٦، ص ص ٩٤ – ٢٣١ .

ـــــــــ: «تحرير الإنسان فى الفكر التربوى: دراسة فى نشأة الاتجاهات النقدية فى علم اجتماع التربية المعاصر»، **الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر** ١٩٨٧ .

زينب شاهين: **الاثنوميثودولوجيا، رؤية جديدة لدراسة المجتمع**، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧ .

عبد السميع سيد أحمد: «جدوى نظرية القهر فى اجتماع التربية»، **التربية المعاصرة، العدد السادس عشر، السنة السابعة، ديسمبر** ١٩٩٠، ص ص ٤٣ – ٩٤ .

كمال نجيب: «النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى»، **التربية المعاصرة، العدد الرابع - يناير** ١٩٨٦، ص ص ٧٠ – ١٣٩ .

محمد عابد الجابرى: **اشكالية الفكر العربى المعاصر**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٩ .

محمود أبو زيد إبراهيم: «أزمة البحث التربوى»، التربية المعاصرة، **العدد الرابع - يناير** ١٩٨٦، ص ص ٤٧ – ٧٠ .

ـــــــــ: «الايديولوجيا والبحث التربوى»، **التربية المعاصرة، العدد السادس عشر - ديسمبر** ١٩٩٠، ص ص ١١٧ – ١٣٣ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd- El- Aziz, S. ***Teachers Perception of Grading A Sociological Study of the Hidden Curriculum***. Unpubnlished M. A. Thesis, University of Pittsburgh, 1981.

Apple, M. The Other Side of the Hidden Curriculum. ***Journal of Education, Vol. 162, No. 1, 1980***, pp. 47 - 66.

_________. (ed). ***Cultural and Economic Reproduction in Education***. London: Routledge and Kegan Paul. 1982.

Archer, Margaret S. "The Sociology of Educational Systems" In: Tom Bottomore et. al., (eds.), ***Sociology: The State of the Art***. London: Sage Publications, 1982.

Becker, Howard. "Whose Side Are We On?" In: W. J. Filstead (ed). ***Qualitative Methodology***. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.

Becker, Howard & Blanche Geer. "Participant Obseryation and Interviewing: A Comparison". In. W. J. Filstead (ed). ***Qualitative Metodology***. Chicago: Markham Publishing, 1970.

Benson, D. & J. Hughes. ***The Perspective of Ethnomethodology***. London: Longman, 1983.

Blackledge, David & Barry Hunt. ***Sociological Interpretation of Education***. London: Croom Helm, 1985.

Blumer, Herbert. "What is Wrong with Social Theary? In: W. J. Filstead (ed.)., Qualitaitve Methodology. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.

Bogdan, R. & S. Taylor, ***Introducation to Qualitative Research Methods***. London: Wiley - Interscience Publication. 1975.

Bogdan, R. & S. Biklen. ***Qualitative Research For Education: An Introducation to Theary and Methods***. London: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Bredo, Eric & Walter Feinberg (eds.)., ***Knowledge and Values in Social and Educational Research***. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

Burgess. Robert (ed.). ***Issues in Educational Research: Qualitative Methods***. London: The Falmer Press, 1985.

Burns, Tom. "Sociological Explanation". ***British Journal of Sociology***. Vol. 18, No. 2. 1967: 30 - 49.

Cicourel, Aron V. et. al., ***Language Use and School Performance*** N. Y.: Academic Press, 1974.

Coleman, J. S. et. al., ***Equality of Educational Opportunity. Washington D. C.***: U. S. Government Printing Office, 1966.

Dale, Roger. "Phenomenological Perspectives and the Sicology of the School". ***Educational Review. Vol. 24, No. 3, 1973***: 175 - 189.

Delamont, Sera & Paul Atkinson. "The Two Tradition in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared". ***British Journal of Sociology of Education. Vol. 1, 1980***: 139 - 152.

Douglas, Jack (ed.) ***Understanding Evereyday Lify: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge***. Chicago: Aidine 1970.

Durkheim, E. ***Sociological Mehtod***. N. Y. Free Press, 1938.

Eggleston, J. ***Sociology and the Sociology of Education. Alberta***: University of Alberta, Mimeo, 1973.

Esland, Geoffery M. ***The Construction of Reality. Bletchley***: Open University Press, 1971.

Esland, Geoffrey. ***The Social Organization of Teaching and Learning. Bletchley***: Open University Press, 1972.

Fay, M. ***Social Theory and Political Practice***. N. Y.: Holms & Mier Publisher, 1975.

Filstead, W. J. (ed.). ***Qualitative Methodology***. Chicago: Markham Publishing Co. 1970.

Foster, Lois. "Phenomenology in the "New Sociology of Education". The Australian and Newzeland, ***Journal of Sociology. Vol. 12, No. 1, 1976***: 2 - 8.

Garfinkle, Harlod. ***Studies in Ethnomethodolgy***. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967.

Giroux, H. Ideology, ***Culture and the Process of Schooling***. Lewes: Falmer Press, 1981.

Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in ***"New Sociology of Education: A Critical Analysis"***. Harvard Education Review. Vol. 53, No. 3, 1983.

Glasser, B. C. & A. ***Strauss. The Discovery of Grounded Theory***. Chicago: Aldine, 1967.

Goffman, E. ***The Presentation of Self in Everyday Life***. Gardin City: Doubleday, 1959.

Goffman, E. ***Relations in Public***. New York. Basic Books, 1971.

Hammersley, M & P. Atkinson. ***Ethnography: Principals in Practice***. N. Y.: Tavistock Publication, 1980.

Hargreaves, Andy. "The Significance of Classroom Coping Stratigies". In: Barton and Meighan (eds.)., ***Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal. Driffield***: Nafferton Books, 1978.

Henry, J. "Attitude Organization in Elementry Schools". ***American Journal of Rthopsychiatry, Vol. 27, 1957***: 117 - 123.

________. "***Culture Against Man***. New York: Random Hous, 1963.

Heyman, Richard. "Ethnomethodology: Some Suggestions For Sociology of Education". ***The Journal of Educational Thought, Vol. 14, No. 1980***, 44 - 49.

Jackson, P. ***Life in the Classroom***. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Jencks, C. et. al., ***Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America***, N. Y.: Basic Books, 1972.

Kiddie, Nell. "Classroom Knowledge". In: M. F. Young (ed.), ***Knowledge and Control***. London: Collier-Macmillan, 1971, 133 - 160.

Kuhn, T. ***The Structure of Scientific Revolutions. (2nd ed.)***, Chicago: University of Chicago Press, 1970.

Lacy, Colin. ***Hightown Grammar Schools. Manchester***; Manchester University Press, 1970.

Lutz, F. W. & M. A. Ramzey. "The Use of Anthropological Field Mehtod in Education". ***Education and Urban Society. Vol.*** 5: 345 - 356.

Markovic, Mihailo. "The Problem of Reification and the Verstehen-Erkâren Controversy" ***Acta Sociologica. Vol. 15, No. 1***, 27 - 38.

McDemott, R. ***Kids Make Sense: and Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and failure in One First grade Classroom***. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1976.

Mehan, Hugh. "Structuring School Structure". ***Harvard Education Review. Vol. 48, No. 1, 1978***: 32 - 64.

Mills, C. Wright. The Sociological Imaginations. N. Y. Oxford University Press, 1959.

Neumann, Karl. "Quantitative and Qualitative Approaches in Educational Research". ***International Review of Education. XXXIII, 1987***: 159 - 170.

ödman, P. J. "Hermeneutics" ***The International Encyclopedia of Education***. N. Y. Perganon Press, 1985: 2162 - 2169.

O'Keefe, Daniel J. "Ethnomethodology". Journal of Theory of Social Behaviour. Vol. 9, N. 2, 1979: 187 - 220.

Popkewitz, Thomas S. "The Study of Schooling: Paradigms and Field - Based Mehtodologies in Educational Research". In: Popkewitz, T. S. & B. R. Tabachnick (eds.), ***The Study of Schooling: Field Based Mehtodologies***. New York: Praeger, 1981: 1 - 28.

Rist. Ray C. "On the Relations Among Educational Research Paragigms: From Disdain to Detente". ***Anthropology of Education Quartly. Vol. 8, No. 2 (May 1971)***: 42 - 49.

Rosenbaum, J. ***Making Inequality***, New York: Wiley, 1976.

Shutz, A. ***Collected Papers. Vol.*** 1, Edited by M. Natanson. The Hague: Martinus Mijhoff., 1973.

Taylor, Charles. "Interpretation and the Science of Man" In Bredo, E & W. Feinberg (eds.), ***Knowledge and Values in Social and Educational Research***. Ph.: Temple University Press 1982: 153 - 186.

Waller, Willard. ***The Sociology of Teaching***. New York: Wiley, 1932.

Wax, R. Doing Fieldwork: ***Warning and Advice. Chicago***: University of Chicago Press, 1971.

Wiley, N. "The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology". In: W. Snizek, et. al., (eds.), ***Contemporary Issues in Theory and Research: A Metasociological Prespective***. Westport, Conn.: Greenwood, 1979.

Willis, Paul. ***Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Job. Franborough***: Saxon Hous, 1977.

Wilson, Stephen. "The Use of Ethnographic Techniques in ***Educational Research" Review of Educational Research. Vol. 47, No. 2, 1977***. 245 - 265.

Winch, P. "The Idea of Social Science". In: Bredo, E. & W. Feinberg (eds.), ***knowledge and Values in Social and Educational Research***. Ph: Temple University Press, 1982. 137 - 152.

Woods, Peter. ***Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint***. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

Zimmerman, Don H. "Ethnomethodology" ***The American Sociologust. Vol. 13, February***, 1978: 6 - 15.

محتويات الكتاب

● التربية والمجتمع	د. شبل بدران
● التخطيط التربوى	د. فاروق شوقي البوهي
● رواد الفكر التربوى	د. شبل بدران
● الانشطة التربوية	د. أحمد فاروق محفوظ د. فاروق شوقي البوهي
● التعليم والبطالة	د. شبل بدران
● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شبل بدران
● دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفاء محمد البرعي
● القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايمان العربي النقيب
● نظم التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران